

L'enseignement de la morphologie verbale en FLE – le cas des apprenants finnophones

Mémoire de master
de philologie française
Université de Helsinki
Septembre 2017
Essi Vesterinen

TABLE DES MATIÈRES

page

1. INTRODUCTION	5
1.1 Objectif du travail	7
1.2 Préliminaires méthodologiques	7
1.3 Disposition du travail	8
1.4 Concepts principaux	9
2. L'ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE VERBALE DE L'INDICATIF PRESENT DU POINT DE VUE D'UN APPRENANT DE FLE	11
3. COMMENT ENSEIGNER LA MORPHOLOGIE VERBALE ?	16
3.1 Enseignement implicite ou explicite ?	16
3.1.1 Tâches authentiques	19
3.1.2 L'apprenant au centre du métadiscours	21
3.2 Quelle grammaire pédagogique ?	23
3.3 Enseignement basé sur l'oral	30
4. MÉTHODOLOGIE	33
4.1 Enquête par questionnaire	33
4.2 Sélection des informateurs	33
4.3 Fabrication du questionnaire	36
4.4 Analyse des données	41
4.5 Fiabilité et validité	68
5. ANALYSE	44
5.1 Enseignement implicite ou explicite ?	44
5.1.1 Tâches authentiques	48
5.1.2 L'apprenant au centre du métadiscours	50
5.2 Quelle grammaire pédagogique ?	55
5.3 Enseignement basé sur l'oral	56

6. CONCLUSION	65
6.1 Techniques recommandées par les études précédentes pour l'enseignement de la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE	65
6.2 Techniques utilisées en Finlande pour enseigner la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE	66
6.3 Correspondance des techniques utilisées par les enseignants en Finlande avec celles recommandées par les chercheurs	67
6.4 Discussion	
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXE 1 : Questionnaire	77
TABLEAUX	
Tableau 1. Répartition de l'échantillon	35
Tableau 2. Formulation des questions	38
FIGURES	
Figure 1. La structure du mémoire	9
Figure 2. Suggestion de progression sur la base de la « rentabilité fonctionnelle » des formes verbales	24
Figure 3. Groupement des verbes d'après Kalmbach	25
Figure 4. Représentation des formes conjuguées du présent à l'oral	27
Figure 5. Exemples de présentation de la conjugaison orale du présent	29
Figure 6. La conjugaison sur le code oral	29
Figure 7. La conception de l'enseignement de la morphologie verbale	47
Figure 8. La conception de l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard de l'âge de l'apprenant	47
Figure 9. Les démarches inductive et déductive dans l'enseignement de la morphologie verbale	51
Figure 10. Les démarches inductive et déductive dans l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire	52

Figure 11. Les démarches inductive et déductive dans l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire : les niveaux scolaires combinés	53
Figure 12. Les démarches inductive et déductive dans l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard de l'âge des enseignants	53
Figure 13. Le langage utilisé pendant l'enseignement de la morphologie verbale (la distribution totale et celle à l'égard de l'âge des enseignants)	54
Figure 14. Le langage utilisé pendant l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire	55
Figure 15. Les approches orale et écrite pendant l'enseignement de la morphologie verbale	57
Figure 16. Les approches orale et écrite pendant la première introduction de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire	58
Figure 17. Les approches orale et écrite pendant l'entraînement de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire	58
Figure 18. Les approches orale et écrite pendant la première introduction de la morphologie verbale à l'égard de l'âge des enseignants	59
Figure 19. Les approches orale et écrite pendant l'entraînement de la morphologie verbale à l'égard de l'âge des enseignants	59
Figure 20. Les activités orales pendant l'entraînement de la morphologie verbale	62
Figure 21. Les activités écrites pendant l'entraînement de la morphologie verbale	63



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos/Institution – Department Nykykielten laitos
Tekijä/Författare – Author Essi Vesterinen		
Työn nimi / Arbetets titel – Title L'enseignement de la morphologie verbale en FLE – le cas des apprenants finnophones		
Oppiaine / Läroämne – Subject Ranskalainen filologia		
Työn laji/Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika/Datum – Month and year 08/2017	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 79
Tiivistelmä/Referat – Abstract <p>Tämä tutkielma käsittelee verbimorfologian opettamista ranska vieraana kielenä -opetuksessa Suomessa. Tutkielman tarkoituksena on analysoida tekniikoita, joita suomessa käytetään verbimorfologian opettamiseen ja tarkastella, missä määrin sovelletut lähestymistavat ja tekniikat vastaavat sitä, mitä aikaisempi tutkimus suosittaa käytettäväksi verbimorfologian opetuksessa. Tutkielmassa pitäydytään tarkastelemaan indikaatiivin preesensin opettamista. Tutkielmassa analysoidaan aluksi aikaisemman tutkimuksen perusteella sitä, mitä lähestymistapoja ja tekniikoita verbimorfologian opettamiseksi suositellaan. Sen jälkeen aikaisempaa tietoa verrataan sähköisellä kyselytutkimuksella kerättyyn tietoon opettajien käyttämistä menetelmistä verbimorfologian opettamisessa.</p> <p>Aikaisemman tutkimuksen valossa verbimorfologian opetuksessa suositellaan käytettävän pääosin implisiittisiä menetelmiä: Monet verbimuodot opitaan pääosin inputin avulla, eli sanavarasto kehittyy sitä mukaa, kun muotoja kuullaan ja nähdään toistuvasti ympäristössä. Vaikkei oppilas itse osaa vielä tuottaa näitä muotoja, hän pystyy usein ymmärtämään niitä muiden taitojensa ja kontekstin avulla. Implisiittinen opetus suositellaan toteutettavan mahdollisuuksien mukaan autenttisten tehtävien kautta. Autenttisilla tehtävillä tarkoitetaan aktiviteetteja, joilla on jokin konkreettinen tavoite, jonka saavuttamiseen vaaditaan erilaisten, muidenkin kuin kielellisten, kompetenssien yhdistämistä. Oppimista voidaan nopeuttaa myös eksplisiittisillä harjoitteilla. Eksplisiittinen opetus tulisi toteuttaa induktiivisesti niin, että oppilaat muodostavat esimerkkien avulla oman käsityksensä rakenteiden säännönmukaisuuksista ja saavat puhua näistä käsityksistään omin termein. Kieliopillisia termejä ei siis välttämättä tarvitse käyttää, mutta olisi hyvä pyrkiä keskustelemaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa kohdekielellä. Perinteisen kolmeen luokkaan ja kirjoitettuun asuun pohjautuvan luokittelun sijaan tutkijat suosittavat opetuksessa käytettäväksi luokituksia, jotka pohjautuvat verbitaivutusten lausuttuihin muotoihin ja tarkemmin ottaen verbien erilaisen vartaloiden lukumäärään. Ennen kaikkea opetuksen tulisi tutkijoiden mielestä pohjautua enemmän lausuttuihin verbimuotoihin ja ääntämyksen ja kirjoitusasujen yhteys voitaisiin opetella vasta myöhemmän, esimerkiksi kotitehtävänä. Oppituntien rajoitettu aika tulisi mielellään käyttää mahdollisimman pitkälti suullisiin harjoituksiin, joissa verbimuotoja opitaan kuulemaan ja käyttämään tosielämän tilanteita muistuttavissa konteksteissa ja sellaisenaan ilman kirjoitettua tukea.</p> <p>Tämän tutkimuksen perusteella Suomessa käytetyt opetusmenetelmät eivät aivan vastaa sitä, mitä tutkijat aikaisemman tutkimuksen perusteella suosittelevat. Opetus pohjautuu usein eksplisiittisille opetusmenetelmille, jolloin input jää liian niukaksi. Eksplisiittisessä opetuksessa myös sovelletaan usein deduktiivista lähestymistapaa, jossa oppilaille tarjotaan valmis sääntö annettuna. Vallitseva luokittelutapa vaikuttaa olevan perinteinen verbien kirjoitettuihin asuihin pohjautuva kolmen luokan jako. Suullisia harjoituksia luokissa on paljon, mutta niissä käytetään yleensä apuna kirjallista tukea eivätkä ne vaikuta useinkaan kovin autenttisilta: Verbitaivutuksia toistetaan sellaisenaan irrallaan kontekstista. Tämän tutkielman perusteella oppilaat voisivat hyötyä siitä, että inputin, erityisesti suullisen, määrää lisättäisiin oppitunneilla ja eksplisiittiset aktiviteetit teetetäisiin mahdollisuuksien mukaan kotitehtävänä. Eksplisiittiset tehtävät tulisi lisäksi toteuttaa niin, että oppilaan omat pohdinnat ja aktiivisuus on keskiössä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord – Keywords Kielididaktiikka, kielioppi, ranska vieraana kielenä, verbimorfologia, konjugaatiot, induktiivinen, deduktiivinen, implisiittinen, viestinnällinen, reflektio, puhuttu kieli, kirjoitettu kieli, input, verbin vartalo		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston pääkirjasto		

1. INTRODUCTION

À l'époque actuelle, parmi les approches communicationnelle et actionnelle de l'enseignement des langues étrangères, la compétence communicationnelle est préférée. L'enseignement vise ainsi à donner aux apprenants des compétences pour pouvoir se débrouiller dans des situations réelles et accomplir des tâches (Conseil de l'Europe 2001 : 9). Cette compétence communicationnelle souligne l'importance du verbe qui est l'élément central ou même essentiel d'une proposition. Pour pouvoir bien communiquer, il faut au moins maîtriser la conjugaison du présent de l'indicatif. En effet, d'après Pleško (2013 : 145), si les enseignants veulent suivre l'approche communicationnelle, c'est notamment la morphologie verbale qui doit être enseignée d'une manière efficace.

Cela dit, la prédominance de ces approches a fait que le statut du savoir linguistique au sein de l'enseignement des langues étrangères est un point litigieux. Un des avis dominants insiste sur le fait que l'enseignement explicite du savoir linguistique est inutile et que les régularités de la langue, comme la morphologie verbale, devraient être acquises implicitement, à travers des tâches authentiques (Bérard 2009 : 39–40, Conseil de l'Europe 2001 : 9, Ellis 2009 : 222 ; Harjanne & Tella 2004 : 46–47 ; Krashen 1982 : 188). Pourtant, Vigner (2004 : 8), entre autres, rappelle que quant au français, il s'agit d'une langue qui comporte un appareil morphologique très lourd. Pour cette raison, il ajoute que c'est une langue où le respect de la norme est peut-être plus important que dans d'autres langues : si les normes ne sont pas respectées, la compréhension mutuelle devient difficile ou même impossible. C'est pourquoi l'enseignement de cette langue, à son avis, n'est pas possible sans familiarisation avec la grammaire. D'après lui, c'est notamment la communication et donc la compréhension mutuelle qui l'exige.

De plus, quant aux apprenants finnophones, la langue française contient encore un autre défi important : la transparence phonographique des orthographes du finnois et du français est complètement différente. Quand le finnois est une des langues les plus transparentes, un graphème correspondant à un seul phonème, le français fait partie des langues les plus opaques (Makassikis & Pellat 2011 : 23), étant donné qu'une même graphie se prononce différemment selon la fonction de l'orthographe en question (*ibid.* : 35). Par exemple, parfois l'orthographe articule la phonographie et la sémiographie comme le *-ent* d'*absolument* et parfois la même orthographe articule la sémiographie seule comme le *-ent* de *mangent* et ne se prononce pas (*ibid.*). Quant à la morphologie verbale, au lieu d'un système, les apprenants finnophones du français langue étrangère (par la suite le FLE) doivent ainsi apprendre deux systèmes différents, la morphologie à l'écrit et celle à l'oral.

En ce qui concerne les apprenants de FLE finnophones, les défis de la langue française se manifestent dans les résultats. Pour ce qui est de la compréhension orale et de l'expression

écrite, moins de la moitié des apprenants atteignent les objectifs fixés par le Conseil national de l'éducation pour le curriculum A à la fin du collège (Härmälä & Huhtanen 2014 : 61). Les résultats en français sont distinctement plus faibles que, par exemple, ceux en allemand (Hildén & Rautopuro 2014 : 87). En ce qui concerne la conjugaison en particulier, les compétences orales des apprenants de FLE finnophones sont beaucoup plus faibles que les compétences écrites (Paloheimo 2015 : 153–154).

Un avis courant par rapport aux résultats des apprenants finnophones du français est que cette langue, avec sa conjugaison et sa prononciation, est tout simplement beaucoup plus difficile que l'allemand, par exemple. Une autre croyance qui empêche le développement de l'enseignement est aussi qu'une longue immersion est la seule clé pour l'acquisition (Brouté 2009 : 213–215). D'après Véronique (2014 : 38), le problème principal est la transposition des recherches acquisitionnistes dans l'organisation de l'enseignement en classe. À son avis, malgré les recherches abondantes sur l'acquisition du français comme langue étrangère, la didactique de cette langue ne semble pas avoir profité des résultats de ces recherches. Vigner (2010 : 5) ajoute qu'en fait, il y manque un « ingénieur », l'interface entre les chercheurs et les ouvriers, soit les enseignants. Par conséquent, quoique les recherches en acquisition puissent faciliter le choix et l'organisation des éléments linguistiques à enseigner, elles ne sont pas capables d'expliquer les choix pédagogiques et méthodologiques (Véronique 2014 : 38–39).

En outre, selon Brouté (2009 : 213–215), une certaine résistance au changement se manifeste parmi les enseignants. Il constate que l'approche communicationnelle ne s'est pas installée dans les classes de langues comme il était prévu : au lieu de présenter des situations authentiques, des variantes simulées mimant des situations authentiques ont été développées. À son avis, les apprenants les trouvent fausses et affectées et ne s'en inspirent pas. Par conséquent, les objectifs ne sont pas atteints. D'ailleurs, une question importante est également de savoir si la quantité de pratique dans le cadre de l'école, quoique conforme à l'approche communicationnelle, est suffisante ou non.

En fin de compte, il semble que les apprenants n'apprennent suffisamment, ni compétences communicationnelles ni savoirs formels, y compris la morphologie verbale, l'instruction formelle étant méprisée par l'approche communicationnelle. Comment les enseignants finlandais surmontent-ils ces défis ? Comment les enseignants en Finlande ont-ils décidé de décoder l'information produite par les chercheurs ? Comment la conjugaison et la morphologie verbale sont-elles enseignées dans les classes de langues finlandaises ?

Ce mémoire traitera ainsi de l'enseignement de la morphologie verbale en Finlande. Premièrement, en analysant la recherche précédente par rapport à l'enseignement de la morphologie verbale pour les apprenants de FLE, nous viserons à construire une compréhension des techniques recommandées par les recherches antérieures. Ensuite, en utilisant un questionnaire en ligne, nous viserons à recueillir des informations concernant les techniques utili-

sées par les enseignants finnophones pour enseigner la morphologie verbale aux apprenants. Pour terminer, nous chercherons à comparer les techniques utilisées par les enseignants avec ce que propose la littérature pour voir si les deux se correspondent. Pour bien cadrer ce travail, nous nous concentrerons sur le temps du présent de l'indicatif qui est la forme la plus fréquente (Brunet 1981 : 497) et normalement la première à être présentée aux apprenants.

1.1 Objectif du travail

Comme nous venons de le constater, ce mémoire porte sur l'enseignement de la morphologie verbale en Finlande. Plus précisément, l'objectif de l'étude est d'analyser les techniques utilisées par les enseignants finlandais pour voir si elles correspondent à celles recommandées par les chercheurs. L'objectif du travail est, par conséquent, de répondre à trois questions de recherche précises :

1. Quelles techniques sont recommandées par les études précédentes quant à l'enseignement de la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE ?
2. Quelles techniques sont utilisées en Finlande pour enseigner la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE ?
3. À quel niveau les techniques utilisées par les enseignants en Finlande correspondent-elles à celles recommandées par les chercheurs ?

En nous basant sur les résultats des finnophones dans les tests de FLE (voir par ex. Nurmi 2014, Paloheimo 2015), nous émettons l'hypothèse que l'enseignement de la conjugaison en Finlande se fonde, dans la plupart des cas, sur des techniques explicites, déductives et écrites. Nous nous attendons également à ce que la prononciation ne soit pas pratiquée suffisamment et que l'*input* soit insuffisant. Par conséquent, nous supposons que l'enseignement ne correspondra pas aux recommandations et qu'il y aura ainsi bien des possibilités pour son développement.

1.2 Préliminaires méthodologiques

Pour avoir des réponses aux questions de recherche posées, nous passerons d'abord en revue la littérature sur l'enseignement et l'acquisition de la morphologie verbale du point de vue

d'un apprenant finnophone. Ensuite, nous ferons remplir un questionnaire par les enseignants de FLE en Finlande pour recueillir des informations quantitatives et qualitatives par rapport aux techniques didactiques utilisées par les enseignants. Ces données seront analysées par des moyens quantitatifs aussi bien que qualitatifs. Le questionnaire avec son caractère numérique s'inscrit au sein du réalisme scientifique (de Singly 2000 : 7). Ce paradigme envisage la réalité sociale en tant qu'une série de choix mesurables, s'appuyant sur les techniques des sciences naturelles (*ibid.*). À la fin, les résultats du questionnaire seront comparés aux techniques recommandées par la littérature et des améliorations seront proposées.

1.3 Disposition du travail

D'après Hirsjärvi (1983 : 131, 136), L'enseignement n'aboutit pas nécessairement à l'acquisition. Elle constate qu'en fait, le résultat peut bien être le contraire. L'acquisition, à son tour, peut avoir lieu aussi bien sans enseignement. Toutefois, à l'école, l'objectif est que l'enseignement aboutisse à l'acquisition. Par conséquent, en analysant l'acquisition, les techniques didactiques peuvent être améliorées. C'est pourquoi nous commencerons la partie théorique de la présente étude par une brève revue de la littérature sur le processus d'acquisition de la morphologie verbale du point de vue d'un apprenant finnophone (chap. 2).

Ensuite, nous passerons à l'enseignement de la morphologie verbale (chap. 3) en divisant le chapitre en 5 sections. Dans ces sections nous présenterons la conception actuelle des chercheurs à travers 5 dimensions principales caractérisant les techniques de l'enseignement de la morphologie verbale. Ces dimensions sont 1. l'implicité/l'explicité, 2. les tâches authentiques, 3. le métadiscours, 4 la grammaire pédagogique et 5. l'enseignement basé sur l'oral /sur l'écrit.

Après avoir présenté la littérature théorique traitant notre sujet, nous passerons à la méthodologie utilisée (chap. 4). Dans cette partie, nous expliquerons le processus de sélection des informateurs aussi bien que celui de la constitution du questionnaire. Par la suite, nous présenterons l'analyse des données (chap. 5) en suivant la division des dimensions présentées déjà dans la partie théorique. Les données seront donc comparées à la théorie, dimension par dimension. Pour conclure, nous répondrons aux questions de recherche et nous proposerons des améliorations en nous basant sur les résultats de la présente étude (chap. 6). La structure du travail est illustrée dans la figure 1 à la page suivante.

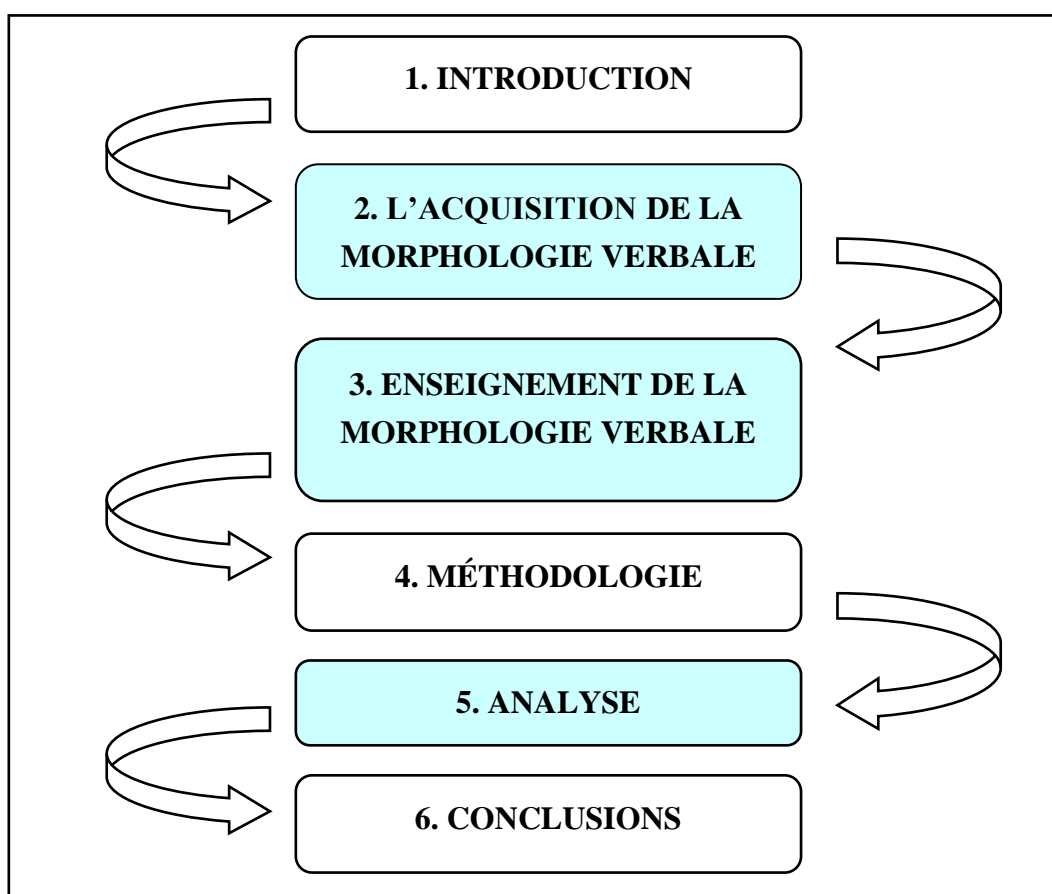


Figure 1. La structure du mémoire

1.4 Concepts principaux

Avant de passer à la partie théorique, nous commençons par définir brièvement la terminologie centrale de l'étude.

Approche explicite : selon l'*approche explicite*, les phénomènes linguistiques sont expliqués aux apprenants en termes de règles théoriques (Robert 2008 : 130, Spafford *et al.* 1998 : 100).

Approche implicite : selon l'*approche implicite*, les phénomènes sont enseignés sans règles, à l'aide d'exercices et d'exemples (Hirsjärvi 1983 : 34, Robert 2008 : 130). L'enseignement implicite produit de la connaissance implicite qui veut dire que les apprenants savent utiliser des structures correctement sans pouvoir expliciter la logique derrière celles-ci.

Démarche déductive : dans cette étude, le terme de *démarche déductive* signifie la démarche didactique qui part d'une règle donnée qui est de suite appliquée aux cas pratiques (Hirsjärvi 1983 : 25, Puren 1996 : 246, Spafford *et al.* 1998 : 70). En pratique, l'enseignant explique donc d'abord la règle grammaticale aux apprenants et après ils peuvent s'entraîner.

Démarche inductive : dans cette étude, le terme de *démarche inductive* signifie la démarche didactique qui part d'observations et d'exemples et mène à une règle. Il s'agit donc d'une généralisation basée sur quelques cas particuliers. (Hills 1983 : 171, Hirsjärvi 1983 : 64; Spafford *et al.* 1998 : 137) En pratique, les apprenants sont amenés à deviner une règle grammaticale eux-mêmes en se basant sur des exemples.

Grammaire pédagogique : dans cette étude, la *grammaire pédagogique* signifie la manière dont un phénomène linguistique est expliqué aux apprenants. Elle consiste en des descriptions partielles de la langue cible en vue d'en faciliter l'apprentissage (Besse & Porquier 1991 : 185–186, Germain et Séguin 1995 : 48). Quant à la morphologie verbale, la grammaire pédagogique signifie la façon d'organiser les formes et de les décrire (Vigner 2004 : 92–93). Il s'agit également d'une sélection des formes, car enseigner toutes les formes de tous les verbes en classe n'est pas possible (*ibid.*).

Input : le terme d'*input* est basé sur la théorie de Krashen (1982 :22–23, 1992 :409) sur l'acquisition des langues secondes et étrangères. Selon Krashen, l'*input* est le matériau langagier contenant des structures que l'apprenant ne maîtrise pas encore lui-même, mais peut comprendre à l'aide d'autres compétences que celle langagière. D'après lui, des compétences extralinguistiques sont, par exemple, la compréhension du contexte et du monde en général. D'après la théorie de Krashen, l'*input* est une condition nécessaire pour l'acquisition des langues secondes et étrangères.

Métadiscours : dans cette étude, le terme de *métadiscours* signifie l'action discursive pour décrire une langue. Le *métalangage*, à son tour, est la langue utilisée pendant ce discours (Robert 2008 : 130, Spafford *et al.* 1998 : 169). Le métalangage peut se construire à partir de termes scientifiques aussi bien que de termes propres aux apprenants.

Scaffolding : le terme de *scaffolding* décrit le phénomène où, dans une situation sociale, l'un des locuteurs aide l'autre à s'acquitter d'une tâche dont il ne serait pas capable de s'acquitter seul avec ces ressources linguistiques actuelles (Mitchell & Myles 2004 : 221).

Tâche authentique : d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.) (Conseil de l'Europe 2001 : 15, 16, 121) une *tâche authentique* est une action avec un but, une action qui fait partie de la vie quotidienne et qui a un résultat concret. L'exécution de la tâche nécessite une mobilisation stratégique des compétences (Richer 2012 : 122).

2. L'ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE VERBALE DE L'INDICATIF PRESENT DU POINT DE VUE D'UN APPRENANT DE FLE

Comme nous venons de le constater dans l'introduction, l'enseignement n'aboutit pas nécessairement à l'acquisition. Toutefois, l'objectif de l'enseignement est l'acquisition et par conséquent, le développement de l'enseignement devrait se baser sur l'analyse de l'acquisition. C'est pour cela, qu'avant de passer à l'enseignement proprement dit, nous commençons la partie théorique par une présentation des défis dans l'acquisition de la morphologie verbale de l'indicatif présent du point de vue d'un apprenant de FLE.

Bartning et Schlyter (2004 : 281–286) ont étudié les développements longitudinaux réguliers des apprenants suédophones, à partir desquels ils ont proposé des *itinéraires acquisitionnels*. Par *itinéraires acquisitionnels*, elles veulent décrire le processus de l'acquisition de la langue française, donc l'ordre selon lequel les parties de la langue sont acquises. Paloheimo (2015) a également étudié les itinéraires acquisitionnels des finnophones, mais ce processus n'étant pas encore terminé nous présenterons le travail de Bartning et Schlyter pour avoir une idée générale du développement longitudinal des apprenants FLE quant à la morphologie verbale.

La théorie de Bartning et Schlyter concernant la conjugaison de l'indicatif présent consiste en cinq stades qui constituent chacun un « profil grammatical » caractérisant un apprenant et son interlangue à un moment donné au cours de son développement. Plus précisément, les stades et les itinéraires de la théorie projettent l'acquisition du français de l'apprenant dans des situations exigeant une expression orale spontanée où il est obligé de recourir à ses connaissances implicites et automatisées. Bartning et Schlyter (2004 : 285) présentent d'abord le processus d'apprentissage de la conjugaison en gros :

1. Les apprenants utilisent des formes invariables, soit « finies courtes » tels que *mange* soit « non-finies » tels que *manger/mangé*.
2. Les apprenants commencent graduellement à distinguer les contextes pour les « formes finies courtes » et les « formes non-finies ».
3. Finalement, au niveau assez avancé, cette distinction est apprise et les formes sont utilisées en accord avec les conventions de la langue cible.

Par les formes « finies courtes » Bartning et Schlyter veulent dire que, dans l'expression orale, les apprenants utilisent souvent des formes qui ressemblent aux formes du singulier également dans des contextes qui exigent une forme plurielle ou une forme de l'infinitif. De même, les apprenants utilisent des formes qui ressemblent aux formes de l'infinitif, soit les formes « non-finies », dans des contextes qui exigent une forme accordée, soit une « forme-finie ».

Plus précisément, l'itinéraire pour l'accord sujet-verbe en nombre selon Bartning et Schlyter (2004 : 286) est comme suit :

- A. La distinction au singulier est bien maîtrisée pour les copules et les auxiliaires comme *je suis* <> *il est*; *j'ai* <> *il a* etc.
- B. L'accord de la 1^{re} personne du pluriel, donc la terminaison *-ons*, est marqué dans au moins 75% des situations.
- C. L'accord de la 3^e personne du pluriel des verbes terminant en *-ont*, donc *ils sont*, *ils ont*, *ils vont*, *ils font*, est marqué graduellement.
- D. L'accord de la 3^e personne du pluriel des verbes dits « lexicaux irréguliers », comme *ils prennent*, *ils savent* etc., est marqué graduellement.
- E. Finalement, l'accord de la 3^e personne du pluriel de ces verbes « lexicaux irréguliers » est correct.

Bartning et Schlyter (2004 : 286) veulent souligner que l'acquisition de l'accord sujet-verbe de tous les verbes est bien un processus long et lent. Pourtant, que l'apprenant soit guidé ou non-guidé, le processus d'acquisition suit ces stades mentionnés (*ibid.*).

Michot (2014) a également étudié les productions d'apprenants néerlandophones pour tester et développer la théorie de Bartning et Schlyter. Michot reconnaît bien les stades proposés par elles, mais y ajoute aussi quelques précisions concernant les phases C et D. Au lieu de distinguer seulement les verbes en *-ont* des verbes lexicaux, Michot (2014 : 1548) veut différencier les verbes sans tronc (*être*, *aller*, *avoir*), les verbes à plusieurs radicaux sans variation vocalique (*sortir*, *partir* etc.) et les verbes à plusieurs radicaux avec variation vocalique (*faire*, *savoir*, *prendre* etc.). De plus, elle (*ibid.* : 1538) signale qu'au lieu du terme de « formes finies courtes », celui de « formes de base singulières » est plus convenable, puisque le nombre des phonèmes n'est pas le seul critère distinctif entre les formes singulières et plurielles. Michot propose ainsi une description des stades plus détaillée, comme suit :

- C. L'accord avec le sujet singulier est acquis. L'accord avec un sujet pluriel des verbes sans radical (*être*, *avoir*, *aller*) est productif. Production de quelques formes correctes des verbes à plusieurs radicaux sans variation vocalique (*partir*, *sortir* etc.).
- D. L'accord des verbes à plusieurs radicaux sans et avec (*faire*, *savoir* etc.) variation vocalique est bien maîtrisé. Les formes de base singulières de verbes sans radical sont rares.

Quant aux stades acquisitionnels d'apprenants de FLE finnophones, Paloheimo (2015 : 153) note qu'en général le niveau des apprenants peut être défini comme plus avancé sur la base de l'output écrit qu'à partir de l'output oral. Cela vaut également pour les apprenants de FLE de manière plus générale (Kemps *et al.* 2010). En particulier, les problèmes à l'oral concernent souvent les formes de la 3^e personne du pluriel et surtout les verbes en *-ir*, *-oir* et *-re* (*ibid.*), donc les verbes à plusieurs radicaux. Bartning & Schlyter (2004 : 286) expliquent, tout en

étant d'accord avec Bybee (1991 : 67–70), que ce phénomène est apparemment dû au niveau de la régularité de la morphologie. Les verbes sans radical (*être, avoir, aller*), étant donné leur grande fréquence, sont probablement acquis en tant que mots (Bybee 1991 : 67–70, Bartning & Schlyter 2004 : 286, Michot 2014 : 1548). Ensuite, quant à la 1^{re} personne du pluriel avec la terminaison *-ons* qui est régulière, l'accord est appris en tant que morphèmes (Bartning & Schlyter 2004 : 286). Par contre, pour les formes de la 3^e personne plurielle, le pluriel est inaudible pour ce qui est de la 1^{re} conjugaison (*il mange* <> *ils mangent*). Les deux formes se ressemblant souvent à l'oral, les apprenants de FLE utilisent fréquemment la forme de la 1^{re} personne du singulier aussi pour le pluriel, même pour les verbes dont le pluriel est audible (Bartning & Schlyter 2004 : 286, Kamps *et al.* 2010 : 258). Schlyter (2006 : 5) fait remarquer qu'à l'écrit, où la 3^e personne du pluriel est marquée par la même terminaison *-nt* d'une manière univoque, les apprenants la maîtrisent nettement plus vite qu'à l'oral. Le problème semble ainsi être lié à la différence entre l'écrit et l'oral.

Bartning & Schlyter (2004 : 286) rappellent aussi que parmi les apprenants guidés une « courbe en U » est courante. C'est-à-dire que les formes correctes sont apprises tôt, souvent par cœur, mais oubliées plus tard. Schlyter (2005 : 128) explique que les formes peuvent être bien mémorisées au début quand l'information à mémoriser est limitée. Cependant, au fur et à mesure que l'information s'accroît, la capacité de mémoriser des formes devient insuffisante (*ibid.*). De plus, les formes singulières étant beaucoup plus utilisées en langage oral, ce sont les formes de la 3^e personne du pluriel qui s'oublie plus vite (*ibid.*).

Il semble donc que les formes verbales finies soient en effet apprises souvent en tant que mots entiers et non pas en tant que morphèmes (Bybee 1991 : 67–70, Michot 2014 : 1548). Plus précisément, le nombre restreint de formes plurielles en classe, surtout de verbes à plusieurs radicaux avec variation vocalique, semble expliquer l'acquisition plus tardive de l'accord au pluriel et aussi les formes de base singulières (Michot 2014 : 1548). Les formes employées par les apprenants sont ainsi influencées par la distribution des formes dans l'*input* (Thomas 2008 : 255 ; 2006 : 122), à savoir le matériau langagier contenant des structures que l'apprenant ne maîtrise pas encore lui-même, mais peut comprendre à l'aide d'autres compétences que celle langagière (Krashen 1982 : 22–23, 1992 : 409).

Par rapport à l'accord sujet-verbe en nombre, il y a encore un phénomène qui peut causer des problèmes aux apprenants du FLE, surtout à ceux dont la langue maternelle diffère beaucoup du français quant à la prononciation, comme les finnophones. Bien que l'alternance entre la 3^e personne du singulier et la 3^e personne du pluriel ait partiellement perdu sa réalisation phonologique sur le verbe, il y reste la liaison préverbale qui marque parfois le nombre, plus précisément, quand un pronom sujet précède un verbe à initiale vocalique, comme dans l'exemple *il arrive* <> *ils arrivent* (Ågren 2015 : 159–160). Il semble que la liaison préverbale telle quelle soit apprise assez tôt, au moins par les apprenants suédophones, ce qui pour-

rait impliquer que ce soit la même situation avec les apprenants finnophones. Mais, ce qui semble être difficile, c'est le contraste entre le *s* sonore et le *s* sourd qui n'existe pas en suédois ni en finnois (Ågren 2015 :172), et qui peut produire une confusion entre quelques formes verbales comme *Ils ont* <> *ils sont*.

En général, nous pouvons constater qu'une grande partie des défis pour les finnophones pour ce qui est de la morphologie verbale du français est liée au système de prononciation français qui diffère essentiellement de celui de la langue finnoise. C'est-à-dire, comme nous venons de le noter déjà dans l'introduction, que le finnois est une langue extrêmement transparente tandis que le français est une des langues les plus opaques (Makassikis & Pellat 2011 : 23). En apprenant ces deux côtés du français, donc les langues écrite et orale, les apprenants se heurtent à de nombreux obstacles quand les connaissances explicites entrent en conflit (Gerolimich & Stabarin 2015 : 114). Par exemple, en écrivant la forme *tu parles*, l'apprenant doit penser à marquer la terminaison *-es* qui n'est pas réalisée à l'oral (*ibid.*). De plus, cette terminaison ressemble à la marque du pluriel pour les noms et les adjectifs (*ibid.*). À l'inverse, les apprenants peuvent hésiter quant à la prononciation de la terminaison de la 3^e personne du pluriel *-ent*, puisque dans d'autres contextes cette graphie se prononce, avec un son nasal, comme dans le mot *souvent* (*ibid.*). Les formes avec une consonne finale qui ne se prononce pas au singulier, mais se prononce bien au pluriel, comme *il sort* <> *ils sortent*, peuvent aussi être problématiques (Bartning 1998 : 231).

Pour mieux comprendre la relation entre l'oral et l'écrit au processus de l'acquisition de la morphologie verbale Gerolimich & Stabarin (2015) ont étudié les performances écrites et orales d'apprenants italophones. D'après elles, les apprenants ne recourent pas nécessairement à la forme écrite pour produire la forme orale et vice-versa (Gerolimich & Stabarin 2015 : 129). Toutefois, au moment de la production, les systèmes écrit et oral, s'influencent souvent l'un et l'autre (*ibid.*). L'apprenant peut penser à une forme orale, juste ou erronée, qu'il transcrit orthographiquement ou phonétiquement (*ibid.*). Ou l'apprenant peut penser à une forme écrite juste ou erronée, qu'il prononce fidèlement ou erronément (*ibid.*).

En conclusion, le processus de l'acquisition de la morphologie verbale française est souvent comme suit. En premier lieu est acquise la distinction au singulier pour les copules et les auxiliaires. Deuxièmement vient la 1^{re} personne du pluriel qui est suivie par la distinction au singulier pour tous les verbes. En dernier viennent les formes de la 2^e et la 3^e personnes du pluriel, dont les premières sont les « verbes sans radical » (*être, avoir, aller*), les deuxièmes les « verbes à plusieurs radicaux sans variation vocalique » (*partir, sortir* etc.) et les dernières les verbes à plusieurs radicaux avec variation vocalique (*faire, savoir* etc.). Les formes les plus difficiles pour les apprenants sont les formes de la 3^e personne du pluriel de ces verbes à plusieurs radicaux. Pourtant, les apprenants maîtrisent la morphologie de ces verbes à la 3^e personne du pluriel à l'écrit nettement plus vite qu'à l'oral. Le problème est donc clairement

lié à la différence entre l'écrit et l'oral. De plus, le processus de l'acquisition de la morphologie verbale ressemble souvent à une courbe en *U*, ce qui veut dire que les formes correctes sont apprises tôt par cœur mais oubliées plus tard. Plus précisément, les formes employées par les apprenants sont influencées par la distribution des formes dans l'*input* de sorte que les formes que les apprenants n'entendent ni ne lisent ont tendance à être oubliées. De la même manière, les formes qui sont entendues et lues souvent, sont renforcées. L'*input* semble donc avoir un rôle essentiel dans l'acquisition de la morphologie verbale.

3. COMMENT ENSEIGNER LA MORPHOLOGIE VERBALE ?

Les problèmes des apprenants finnophones de FLE quant à l'enseignement de la morphologie verbale sont donc souvent liés à la prononciation et surtout à la 3^e personne du pluriel. Dans ce chapitre, nous présenterons, par conséquent, les théories principales concernant l'enseignement de la morphologie verbale dans un milieu guidé. Qu'est-ce que les chercheurs proposent comme recette pour ces problèmes? Nous traiterons le sujet en le divisant en 3 sections qui sont : 1. Enseignement implicite ou explicite ? 2. Quelle grammaire pédagogique ? et 3. Enseignement basé sur l'oral. Le premier sous-chapitre sera divisé encore en deux sections, dont l'une traitera les tâches authentiques et l'autre le métadiscours.

3.1 Enseignement implicite ou explicite ?

Selon Ellis (2009 : 222), au lieu d'un apprentissage de la langue en petits bouts, l'enseignement devrait simplement viser à nourrir la tendance naturelle de l'apprenant pour apprendre des langues. Krashen (1982 : 14–15) précise que cette approche naturelle aboutit à l'acquisition tandis que l'enseignement explicite et donc l'apprentissage des langues n'aboutit qu'au cumul du savoir. L'acquisition nous donne ainsi des compétences pour parler et pour comprendre, tandis que le savoir n'est que du savoir. Bardovi-Harlig (2000 : 433–434) constate qu'en dépit du fait que l'apprenant soit guidé ou non-guidé, le processus de l'acquisition et les stades acquisitionnels restent toujours les mêmes. Néanmoins, elle ajoute que la vitesse du processus peut varier selon la fréquence de l'*input*. Plus l'*input* est fréquent et spécifique, plus le processus de l'acquisition est efficace (*ibid.*).

Toutefois, il y a également des chercheurs qui soutiennent toujours la méthode explicite. Cuq & Gruca (2002 : 347), par exemple, s'appuient sur les styles d'apprentissage et les cultures scolaires qui varient selon l'apprenant. Le choix méthodologique de l'enseignant devrait, selon eux, se baser sur ce qu'il peut savoir des préférences et de l'histoire des apprenants en faisant attention à son propre profil d'enseignant qui peut également avoir un effet sur la façon d'enseigner. Cela dit, ces chercheurs finissent par proposer surtout des activités explicites en se basant sur six arguments. Premièrement, l'enseignement explicite, selon Cuq & Gruca (2002 : 347), est nécessaire pour avoir une structure. D'après eux, les activités doivent être organisées selon le contexte et des objectifs fonctionnels pour permettre la transposition. Deuxièmement, ils argumentent que l'enseignement explicite permet d'orienter l'attention de l'apprenant sur la structure de la langue, ce qui aboutit à la conceptualisation et ainsi à l'acquisition. Troisièmement, l'enseignement explicite, d'après eux, rend possible la correction, ce qui empêche la fossilisation. Quatrièmement, les activités explicites pratiquent les compétences argumentatives. Cinquièmement, Cuq et Gruca expliquent que les apprenants

venant de cultures scolaires très grammaticalisées trouvent l'enseignement explicite rassurant. Cela dit, ils ajoutent que même les apprenants venant de cultures scolaires peu grammaticalisées en jouiraient et en apprécieraient les résultats.

Quant à la culture scolaire, Vigner (2004 : 9) aussi admet que certains apprenants sont accoutumés à l'enseignement explicite. De même, selon certains chercheurs, les étudiants adultes sont souvent supposés désirer ou même exiger un enseignement explicite (Al-Khatib 2008 : 14, Fougerouse 2001 : 167, Polido & Taillefer de Q.F. 2006 : 7) Vigner (2004 : 107–108) soutient aussi les deux premiers arguments de Cuq & Gruca. Il explique que bien que l'apprentissage guidé d'une langue puisse se contenter de nourrir la tendance naturelle de l'apprenant en l'exposant aux emplois variés et bien choisis, ce processus peut être accéléré. Cette accélération, à son avis, dépend au moins de deux éléments qui sont la structure et le savoir grammatical. D'après lui, les opérations de base doivent être accomplies avant d'introduire des fonctions plus élaborées. Ensuite, pour pouvoir communiquer sans malentendus ni confusion, l'apprenant a besoin de savoir grammatical (*ibid.*). À son avis, savoir conjuguer dans une certaine mesure est une opération de base qui est la première condition pour pouvoir raconter le récit le plus simple. Mais en plus, pour automatiser les tournures et pour pouvoir se concentrer sur le message, et non pas sur la forme, il faut savoir combiner de manière acceptable des unités de langue (*ibid.*). Pour cela, l'apprenant a besoin de règles (*ibid.*).

D'ailleurs, Vigner (2004 : 108) rappelle que la classe reste toujours un lieu où la langue est au centre et toute communication est ainsi aussi métalinguistique. C'est pour cela qu'une acquisition entièrement implicite n'est pas possible dans la classe (*ibid.*). De plus, l'idée de l'approche communicative qui souligne l'efficacité de la communication en dépit de la forme oublie qu'en effet le respect de la forme permet en partie la compréhensibilité du message (Vigner 2004 : 108, Al-Khatib 2008 : 14). C'est ainsi l'exigence d'une compréhension réciproque elle-même qui nécessite la connaissance et le savoir-faire d'un code partagé et donc un enseignement explicite (Vigner 2004 : 108). Toutefois, Vigner (2004 : 109) continue en disant que l'enseignement du code peut se faire implicitement. Il s'agit de donner aux apprenants des connaissances intuitives et des automatismes sans expliciter les règles, sans nommer les formes (*ibid.*). La technique la plus courante pour faire cela est, selon Vigner, l'exercice. Même si l'exercice est souvent utilisé pour provoquer une réflexion explicite profitant du métalangage, il peut aussi, sans métalangage, être employé implicitement comme un travail méthodique portant sur une ou plusieurs caractéristiques d'une langue (*ibid.*). Un exemple de cela est un exercice où il faut modifier des phrases selon un modèle donné (*ibid.*). Là, la répétition permet à l'apprenant non seulement une familiarisation progressive avec l'exercice mais aussi une adoption des automatismes, donc une intuition des règles (*ibid.*).

Entre l'apprentissage des terminaisons pas cœur, ce qui est souvent le cas selon Pleško (2013 : 145), et l'acquisition implicite par immersion, il y a donc plusieurs façons d'enseigner

la morphologie verbale implicitement dans la classe. Vigner (2004 : 112–113) propose par exemple des exercices structuraux consistant en manipulations et en remplacements d'éléments d'énoncés. Un autre exemple, d'après lui, sont les exercices où il s'agit de donner un modèle que l'apprenant doit appliquer dans des situations variées. Le 3^e groupe qu'il mentionne sont les exercices qu'il appelle communicatifs. Par communicatifs il veut dire oraux. Un tel exercice peut se composer par exemple de petites discussions où il faut remplir des trous avec des formes données (*ibid* : 114.). Comme l'exercice de réemploi, les exercices communicatifs sont toujours mis en contexte (*ibid.*). Vigner reconnaît aussi que certains apprenants sont plus accoutumés aux exercices répétitifs que d'autres mais qu'il faut tout simplement donner plus de temps pour que les apprenants s'habituent à un nouvel instrument pédagogique. Néanmoins, en ce qui concerne les élèves les plus jeunes, il suggère que l'acquisition graduelle du système de la langue se réalise sur la base de l'emploi de certaines formes d'une manière répétée, c'est-à-dire à travers des chansons, des poèmes, des contes et des comptines aussi bien que des activités ludiques. Les exercices structuraux et productifs peuvent être appliqués à partir de 8–9 ans (*ibid.*).

Selon Vigner, les petits enfants peuvent donc acquérir des formes en écoutant et en répétant. Mais pourquoi pas les adultes ? D'après Bybee (1991 : 67–70), les formes verbales finies seraient apprises en tant que mots entiers et non en tant que morphèmes, indépendamment de l'âge de l'apprenant. C'est-à-dire que la morphologie verbale serait apprise sur la base de l'*input* et non pas sur la base de règles. Thomas (2008 : 255) souligne également l'importance de l'*input* en disant que les formes employées par les apprenants reflètent en partie la fréquence des formes dans l'*input*. Cela dit, Herschensohn (2003 : 40) constate qu'en effet, pendant le processus de l'acquisition de la morphologie verbale, les adultes aussi bien que les enfants combinent les deux manières d'apprendre. Ils exercent le matériel explicite offert mais créent en même temps des règles grammaticales se fondant sur l'*input* implicite. Nadeau & Ficher (2011 : 26) expliquent que les connaissances implicites facilitent le processus d'acquisition car elles ne demandent que peu de capacité cognitive une fois adoptées. En fait, d'après Nadeau & Ficher, certaines caractéristiques sont même trop compliquées pour être expliquées et apprises en tant que règles, mais sont bien acquises de manière implicite. Courtillon (2003 : 118) ajoute toutefois que même les savoirs explicites doivent finalement se transformer en un savoir-faire implicite. Et cela ne se produit que si la règle apprise est la plus simple possible.

En conclusion, l'homme a donc une tendance à apprendre des langues étrangères et secondes implicitement, comme un bébé apprend sa langue maternelle. Il ne faut que suffisamment d'*input*. De plus, selon les chercheurs, le processus de l'acquisition reste toujours le même. Seule la vitesse du processus peut varier selon la fréquence de l'*input*. Plus l'*input* est fréquent et spécifique, plus le processus de l'acquisition est efficace. Toutefois, en plus de la

tendance naturelle à apprendre des langues, l'homme aurait aussi une tendance à penser et à organiser en système les savoirs qu'il rencontre. Le processus de l'acquisition peut donc également être accéléré par l'enseignement explicite qui rend possible l'activité métadiscursive des apprenants. Par conséquent, à propos du différend éternel entre les approches implicite et explicite, nous pouvons constater, en nous basant sur les études précédentes, que pendant le processus de l'acquisition de la morphologie verbale, les apprenants combinent les deux manières d'apprendre. Bref, les deux approches sont nécessaires surtout dans des circonstances, comme ici en Finlande, où d'un côté, l'exposition des apprenants à l'*input* français est limitée en dehors de la classe, et de l'autre, comme nous le savons, le savoir explicite seul n'aboutit pas à l'acquisition.

3.1.1 Tâches authentiques

Une manière d'enseigner implicitement sont les tâches authentiques. L'idée de l'apprentissage des langues basé sur les tâches est fondée sur la notion que dans le monde professionnel, ou bien dans le monde en dehors de l'école plus généralement, les compétences se matérialisent seulement dans l'action (Richer 2012 : 119). En didactique des langues, la compétence à communiquer langagièrement doit donc tenir compte de la dépendance entre action langagière et action physique dans certaines situations (*ibid.*). C'est-à-dire que la compétence à communiquer langagièrement ne se matérialise que dans les tâches exécutées (*ibid.*). Par conséquent, travailler sur des tâches en classe est supposé faciliter l'apprentissage. Après avoir été placés dans des situations proches du réel et menés à réaliser des tâches en classe, les apprenants sont supposés pouvoir réaliser des tâches similaires aussi dans la vie quotidienne (Bérard 2009 : 39–40). D'ailleurs, le principe fondamental de cette méthode est l'idée de la capacité naturelle de l'apprenant pour apprendre des langues (Ellis, 2009 : 222). Le rôle de l'enseignement est ainsi d'offrir des contextes dans lesquels cette capacité est la mieux nourrie, c'est-à-dire des tâches (*ibid.*).

Mais qu'est-ce que c'est qu'une tâche ? Le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.) (Conseil de l'Europe 2001 : 15, 16, 121) définit le terme comme suit : c'est toujours une action avec un but, une action qui fait partie de la vie quotidienne et qui a un résultat concret. Richer (2012 : 122) ajoute que l'exécution de la tâche nécessite une mobilisation stratégique des compétences. L'apprenant doit donc choisir les ressources dont il a besoin pour effectuer la tâche et les combiner d'une manière pertinente pour atteindre l'objectif. Richer fait remarquer aussi que dans la plupart des cas il y a plusieurs façons d'accomplir la tâche. L'apprenant doit choisir la sienne.

Cela dit, Richer (2012 : 122) critique la définition de la tâche. À son avis, les termes *action*, *but* et *résultat* restent encore à définir et la définition de la tâche reste donc un peu

vague. Bérard (2009 : 39–40) fait remarquer aussi qu'il n'est pas toujours nécessaire d'imiter la réalité. D'après elle, les tâches se basant sur l'imagination peuvent servir tout autant. Elle argumente que, de toute façon, les tâches effectuées en classe diffèrent des tâches réelles : elles n'ont jamais le risque ni la récompense d'une tâche réelle. Cependant, même les tâches simulées ou bien imaginées pourraient offrir des contextes aux discussions et aux activités applicables à la vie réelle.

Mais qu'est-ce que cette approche actionnelle veut dire du point de vue des verbes et de la morphologie verbale ? D'après Véronique (2014 : 37–38), le verbe étant une partie essentielle de la phrase, les situations discursives devraient être le fond de l'enseignement de la morphologie du verbe. Premièrement, d'après lui, par les tâches authentiques, les apprenants sont amenés à s'entraîner à formuler des énoncés en se fondant sur le verbe. En outre, les tâches discursives obligent les apprenants à tenir compte du registre du langage. De plus, se basant sur l'idée de l'approche actionnelle, Véronique proposerait même un autre ordre dans le développement progressif de la morphologie. Selon lui, la première étape de la progression devraient être les auxiliaires et les présentatifs au présent. Après, viendrait l'accord en nombre des verbes réguliers et irréguliers.

Cependant, Bérard (2009 : 39–40) attire l'attention sur l'objectif double des tâches : en plus de la réalisation de la tâche elle-même, la correction de la langue employée est tout autant importante. Toutefois, d'après elle, dans la classe, l'attention risque parfois de s'attacher excessivement à la langue, aux dépens du but de la tâche. Par conséquent, il constate que l'objectif central quant à la mise en pratique des tâches en classe est de garder un équilibre entre la poursuite du résultat et la correction de la langue.

Vigner (2004 : 10), à son tour, met en question la nécessité de la correction en classe. À son avis, dans une situation naturelle, les erreurs ne sont pas corrigées et les langues sont bien apprises aussi en dehors des classes de langues. Est-ce que le progrès est donc possible sans que même en classe la production soit corrigée ? Myles *et al.* (1998 : 360) ne sont pas d'accord. D'après eux, la correction existe bien dans des situations naturelles aussi mais là c'est peut-être plus discret. Selon eux, c'est l'interaction et surtout le « scaffolding » entre les locuteurs plus et moins doués de la langue cible qui permettent le progrès. Plus précisément, le terme de *scaffolding* se réfère au phénomène où, dans une situation sociale, l'un aide l'autre à s'acquitter d'une tâche, ce dont il ne serait pas capable seul avec ses ressources actuelles (Mitchell & Myles 2004 : 221). Ce type d'interaction, bien présente dans la vie réelle est primordial aussi en classe (Myles *et al.* 1998 : 360). Selon Myles *et al.*, ce *scaffolding* qui se réalise au cours de l'exécution des tâches, n'aboutit pas seulement à l'acquisition des formules mais aussi à l'acquisition des règles applicables ailleurs.

Mais comment est-ce qu'on facilite ce *scaffolding* en classe ? Est-ce que l'enseignant peut servir de locuteur plus doué qui permet aux apprenants de développer leurs formules et

leurs règles ? D'ailleurs, est-ce qu'il suffit de mettre les apprenants à travailler par paires ou en groupes et de compter sur le fait que les uns sont toujours plus doués pour une chose et les autres pour une autre chose ? Un exercice traditionnel de type *AB¹* pourrait aussi servir d'outil avantageux en offrant au locuteur un appui et en faisant de lui ainsi le locuteur plus doué à son tour.

En conclusion, les tâches authentiques sont donc une manière de réaliser l'approche implicite. L'idée de ces tâches authentiques est, selon la littérature, que dans le monde en dehors de l'école, les compétences se matérialisent seulement dans l'action. De plus, les activités réelles exigent toujours une combinaison des compétences différentes : les compétences langagières aussi bien que physiques et sociales se matérialisent en même temps. C'est pourquoi travailler en classe sur des tâches qui demandent les mêmes compétences est supposé faciliter l'apprentissage. Au surplus, en ce qui concerne la morphologie verbale, les tâches pratiques amènent les apprenants à utiliser des formes verbales qui sont les formes les plus utilisées également dans la vie en dehors de la classe. C'est-à-dire que par des tâches pratiques, le développement progressif de la morphologie peut être organisé naturellement de sorte que la fréquence des formes verbales utilisées en classe ressemble automatiquement à celle de la vie quotidienne, au moins plus que leur fréquence dans les exercices artificiels. De plus, les tâches authentiques permettent aux apprenants de profiter du *scaffolding*, donc du processus naturel d'enseignement et de correction. Par conséquent, selon les chercheurs, l'enseignement des langues devraient viser à se construire sur des activités avec un but et un résultat concret et qui font partie de la vie quotidienne des apprenants. Cela dit, d'après les recherches antérieures, même les tâches simulées peuvent offrir des contextes aux activités applicables à la vie réelle.

3.1.2 L'apprenant au centre du métadiscours

Nous venons de mentionner que l'homme a une tendance naturelle à apprendre des langues, d'une manière dite implicite. Mais une caractéristique humaine est aussi la tendance à penser. Dans ce sous-chapitre nous présenterons ce que la littérature propose sur l'enseignement explicite de la morphologie verbale et donc la manière dont les activités métadiscursive de-

¹ Une activité où les apprenants travaillent par paire. Chacun a une feuille contenant par exemple des phrases ou des mots. Sur l'autre feuille, une phrase ou un mot sur deux est en finnois et une/un sur deux en français. Sur l'autre feuille, les phrases ou les mots sont dans l'ordre inverse : ceux qui sont en finnois sur une feuille, sont en français sur l'autre feuille et vice versa. Au lieu de mots ou de phrases, les feuilles peuvent également contenir des tuyaux. Normalement, tout à tour, l'un essaie de formuler une phrase ou un mot en français d'après la version finnoise ou d'après le tuyau sur sa feuille et l'autre vérifie la bonne forme française sur sa feuille.

vraient être organisées en classe.

Selon l'hypothèse piagétienne, l'apprenant tente d'organiser en système les savoirs qu'il rencontre, en les construisant sur les acquis antérieurs (Flament-Boistrancourt & Gevaert 1997 : 145–146). En même temps, d'après l'approche constructiviste, la vérité n'est pas une donnée qu'on peut apprendre telle quelle, mais tout savoir est construit socialement et l'apprenant doit se situer entre la vérité des manuels, la vérité des enseignants et sa propre représentation du monde (Cuq & Gruca 2002 : 348). L'être humain est donc rationnel et a tendance à analyser. Plutôt que de se contenter de simulations de situations communicatives, comme en apprentissage naturel, pourquoi ne pas profiter de cette tendance et proposer des activités métalangagières en classe (Vigner 2004 : 117, Flament-Boistrancourt & Gevaert 1997 : 145–146) ? En fait, selon Flament-Boistrancourt et Gevaert (1997 : 145–146), les activités de ce type sont même essentielles pour que les nouveaux savoirs de la langue cible s'assimilent aux représentations structurales de l'apprenant. Vigner (2004 : 33) appelle ce processus « l'activité structurante de l'élève ». Ce processus est individuel et influencé par les capacités et la personne de l'apprenant, sa langue maternelle, les traditions scolaires auxquelles il est accoutumé aussi bien que les autres langues étudiées par l'apprenant (Courtyllon 2003 : 11–30, Vigner 2004 : 32–33.).

Pour nourrir cette tendance naturelle, il faut donc proposer des activités pédagogiques qui tiennent compte du processus propre à l'apprenant et des façons variées de structurer l'information (Vigner 2004 : 33). D'après Cuq et Gruca (2002 : 353–354), ce processus inductif, appelé « la conceptualisation » par Besse et Porquier (1991 : 113–115), peut être organisé de sorte que l'enseignant présente des données dont l'apprenant peut déduire des régularités langagières qu'il peut appliquer dans des situations similaires. Ce processus de conceptualisation peut se composer de cinq étapes : 1. l'apprenant remarque un besoin, quelque chose qu'il veut dire, mais dont il n'est pas capable, 2. l'apprenant forme sa propre représentation de la régularité en utilisant le langage qu'il maîtrise à ce moment-là, 3. les règles formulées par les apprenants sont comparées avec celles de l'enseignant ou des manuels, 4. les règles sont modifiées et 5. les règles sont mises à l'épreuve dans des situations communicatives et modifiées encore par l'autocorrection et la correction par les paires.

Vigner (2004 : 123, 125–126) propose également une approche analogue à la conceptualisation, mais il l'appelle « l'activité par résolution de problème » (*ibid.* :126). L'objectif de cette approche est également de formuler des règles dans le langage des apprenants. Cuq et Gruca (2002 : 354), aussi bien que Vigner (2004 : 130), recommandent cette démarche surtout au début de la familiarisation. Toutefois, pour assurer l'acquisition, les activités de répétition et de mémorisation sont nécessaires, mais peuvent être faites à la maison (Cuq et Gruca 2002 : 354). La démarche déductive, à son tour, devient utile lorsque les apprenants sont déjà familiers avec le sujet à un certain niveau (Vigner 2004 : 130). Les deux approches sont donc les

plus utiles quand combinées (Cuq et Gruca 2002 : 349).

Quant à la langue, d'après Vigner (2004 : 116–117, 130) et Cuq et Gruca (2002 : 354), le processus de la conceptualisation peut être conduit aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible, mais la langue cible doit être favorisée le plus tôt possible. Le choix de la langue dépend aussi de la maturité et des habitudes de l'apprenant (Vigner 2004 : 116–117). Toutefois, comme nous venons de le constater plus haut, l'objectif est que les apprenants utilisent leur propre langage, car la mémorisation de l'énorme terminologie grammaticale pour la description du verbe et de sa morphologie, demande un très grand effort aux apprenants (Cuq & Gruca 2002 : 354–357). Bien sûr, il y a un certain nombre de termes inévitables, mais il faut toujours tenir compte du contexte de chaque apprenant (*ibid.*).

Pour conclure ce sous-chapitre sur le métadiscours, ce qui est essentiel, d'après les chercheurs, c'est donc d'amener les apprenants à conceptualiser les régularités de la morphologie eux-mêmes. Autrement dit, l'approche soutenue dans la littérature, au moins en ce qui concerne les premières introductions à la morphologie verbale, est la démarche inductive. Quand le phénomène est déjà un peu familier, la démarche déductive peut également être appliquée. Concernant la terminologie, les chercheurs proposent que si la morphologie verbale est enseignée explicitement, il vaut mieux amener les apprenants à utiliser leur propre langage que des termes linguistiques.

3.2 Quelle grammaire pédagogique ?

Nous venons de constater que, dans l'enseignement de la morphologie verbale, les deux approches, explicite et implicite, peuvent être avantageuses, quand elles sont combinées dans de bonnes proportions. Mais qu'est-ce qui doit être enseigné exactement ? Quelles sont les règles qu'il faudrait enseigner et quels verbes devraient être abordés ? Dans quel ordre est-ce que les verbes devraient être introduits ? Dans ce sous-chapitre, nous présenterons l'avis actuel des chercheurs sur la grammaire pédagogique concernant la morphologie verbale.

Aborder toutes les formes et tous modes d'utilisation en totalité en classe de langue n'est pas possible. Par contre, une grande différence entre l'apprentissage guidé et l'acquisition dans une situation naturelle est la progression organisée : en classe, les formes à acquérir sont toujours sélectionnées et distribuées d'une façon ou d'une autre (Vigner 2004 : 92–93). Mais quelle est la meilleure façon d'ordonner les formes ? Est-ce qu'il faudrait essayer de construire un système global pour comprendre le système de morphologie verbale dans sa totalité ? Ou est-ce qu'il suffit de chercher plutôt des descriptions partielles selon les profils d'apprenants, sur la base desquels on peut graduellement construire une conception plus complète ? D'après Vigner (2004 : 92–93), il faut sélectionner les verbes et les formes les plus utiles et ceux sur lesquels les apprenants pourront baser leur conception du système ver-

bale global. Pour la sélection, il (*ibid.*) propose deux critères : la fréquence et la simplicité.

Traditionnellement, les verbes sont classés en trois groupes, dont le premier est, en général, abordé premièrement. En dépit de l'étiquette *premier*, ce ne sont pourtant pas les verbes les plus fréquents et ils ne devraient donc pas être appris en premier lieu. Par contre, selon les études de Gougenheim *et al.* (1967 : 69–71), ce sont les verbes irréguliers qui sont bien les plus fréquents. D'après les enquêtes de Gougenheim *et al.* basées sur des enregistrements oraux, les verbes les plus utilisés sont dans un ordre décroissant: *être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, prendre*. D'après les analyses de Brunet (1981 : 497), à partir des données du Trésor de la langue française, les verbes les plus fréquents dans les productions écrites sont également des verbes irréguliers. Ces verbes sont : *être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller, savoir, vouloir, venir, falloir, devoir, croire*. En suivant le critère de fréquence, ces verbes devraient donc être enseignés et appris en premier.

Cependant, dans le sillage de l'approche communicative, l'accent de la sélection des éléments à enseigner a été mis plus sur la fonctionnalité. Comme exemple, nous pouvons citer le plan de progression de Janine Courtillon (1980 : 93) (figure 2, ci-dessous) qui se base sur la « rentabilité fonctionnelle » des formes des verbes *pouvoir* et *vouloir*. L'idée de cette approche est que le contenu de l'enseignement est choisi à partir de situations typiques. Les formules à acquérir sont ensuite abordées conformément à ces situations et enfin la sélection des formes verbales est faite selon ces formules considérées comme utiles (Vigner 2004 : 94).

Dire de faire	Vous pouvez... s.v.p. Vous voulez... s.v.p.	Vous pouvez fermer la fenêtre s.v.p.
Demande de faire soi-même	Je peux... ? On peut... ?	Je peux entrer ?
Offre (invitation)	Vous voulez... ? Tu veux... ? Je peux... ?	Vous voulez venir avec nous ? Je peux vous aider ?
Demande d'avoir	Je voudrais Vous pourriez	Je voudrais un kilo d'oranges. Vous pourriez me prêter un stylo ?
Suggérer	Je pourrais on pourrait Vous pourriez	Je pourrais vous accompagner. On pourrait dîner chez X Vous pourriez prendre le train de cinq heures.
Dire de faire	Vous pourriez	Vous pourriez fermer la fenêtre s.v.p. ?

Figure 2. Suggestion de progression sur la base de la « rentabilité fonctionnelle » des formes verbales (Janine Courtillon 1980 : 93)

Vigner (2004 : 96) veut, néanmoins, soulever quelques problèmes à propos de cette approche. À son avis, en se basant sur la fonctionnalité des formes, le cours risque de perdre sa cohé-

rence, ce qui empêcherait l'acquisition des règles. Par contre, il soutient l'avis que la sélection pertinente des formes devrait toujours viser à construire une compréhension globale et non pas une collection disparate de formes. Toutefois, Véronique (2014 : 37–38) appliquerait également l'approche fonctionnelle en organisant l'acquisition du verbe autour de trois fonctionnements. En premier, à son avis, il y aurait les verbes modaux et les présentatifs comme *c'est* et *il y a* et ensuite les verbes dits pleins.

L'autre critère pour la sélection des formes est, selon Vigner (2004 : 94), d'enseigner d'abord les formes les plus simples, donc les plus faciles à apprendre, et de passer par la suite aux formes considérées comme plus difficiles à apprendre. Le seul problème dans cette approche, d'après Vigner, est qu'en réalité, les énoncés les plus utiles et les plus courants sont souvent beaucoup plus complexes que les formes plus rares. Si nous analysons par exemple des formules courantes comme *je m'appelle*, *qu'est-ce que c'est ?* ou bien *ça va ?*, elles contiennent toutes des verbes conjugués mais les constructions ne sont guère les plus faciles.

En plus de la sélection, une manière de faciliter l'apprentissage est le groupement. En Finlande, les verbes français ont traditionnellement été séparés en deux groupes dits verbes réguliers et verbes irréguliers. Selon Kalmbach (2009 : 229), cette classification n'est pourtant pas très pertinente : d'après lui, il y a des verbes bien réguliers et irréguliers dans tous les groupes. Surtout quant au 3^e groupe, il constate qu'il y a des verbes dont les terminaisons sont tout à fait régulières et dont les radicaux peuvent être facilement trouvés (*ibid.* : 223, 229). Kalmbach (*ibid.* : 223) regroupe ces verbes réguliers du 3^e groupe en cinq types (v. figure 3, ci-dessous) qui sont, selon les formes infinitives de ces verbes, 1. ceux en *-ir*, 2. ceux dont la forme infinitive finit par une consonne+*re*, 3. ceux en *-aindre*, *-eindre* ou *-oindre*, 4. ceux en *-aitre* et 5. ceux en *-uire*. Pour les verbes « irréguliers », il constate qu'ils sont justement des verbes à plusieurs radicaux, dont seulement une vingtaine sont « véritablement productifs » (2009 : 223).

1 ^{ER} GROUPE	2 ^E GROUPE	3 ^E GROUPE					
		réguliers					irréguliers
		-ir	-re				-oir
-er	-ir	-ir	CONSONNÈre	-aindre	-aitre	-uire	- VOYELLÈre
				-eindre			- autres CONSONNÈre
				-oindre			- autres -ir

Figure 3. Groupement des verbes d'après Kalmbach (2009 : 223)

Pour les irrégularités du 1^{er} groupe, Kalmbach ne donne pas d'exemples pour illustrer sa constatation, mais nous imaginons qu'il fait référence aux verbes comme *jeter* qui peuvent être vus

comme ayant deux radicaux, tout comme les verbes du 3^e groupe.

En plus de Kalmbach, Mayer (1969) Gerolimich & Stabarin (2007), Pleško (2013), et Surcouf (2011) critiquent également la catégorisation traditionnelle des verbes et proposent la théorie des verbes à plusieurs radicaux. Ils vont, pourtant, encore plus loin du système traditionnel : au lieu des formes écrites, ils analysent les verbes selon leurs formes phonologiques.

Sur la base de ces formes orales, Mayer (1969 : 564) constate que « la différence entre les verbes est en degré et non pas en nature »². C'est-à-dire que les verbes ne sont pas soit réguliers soit irréguliers, mais qu'ils peuvent être plus irréguliers ou moins irréguliers. Pour être plus précis, à son avis, la différence est liée, justement, au nombre des radicaux : certains verbes n'ont qu'un radical, quelques verbes en ont deux, et d'autres en ont trois. S'il y en a deux, un radical est pour le singulier et l'autre pour le pluriel (par ex. *sortir*, *finir*). S'il y en a encore un 3^e, il y en a un pour le singulier, un pour les 1^{re} et 2^e personnes du pluriel, et un pour la 3^e personne du pluriel (par ex. *prendre*, *venir*). En général, d'après Mayer, la variation de ces radicaux est, de surcroît, systématique : la variation la plus courante est la présence ou l'absence d'une consonne finale (*sortir*, *finir*). Quant à la forme phonétique, les terminaisons ou bien l'absence des terminaisons restent toujours les mêmes. D'après cette théorie, il n'y a donc pas de différence entre les verbes du 2^e groupe et les verbes du 3^e groupe. En plus d'offrir une classification plus claire et facile à acquérir, la théorie de Mayer ne laisse que 25 verbes dans la catégorie irrégulière, au lieu des 79 verbes qui sont traditionnellement appelés irréguliers. Quant au présent de l'indicatif, il n'y a que huit verbes considérés comme irréguliers : *aller*, *avoir*, *boire*, *dire*, *être*, *faire*, *haïr*, *savoir*.

Gerolimich & Stabarin (2007 : 159–160) proposent, elles aussi, une systématisation (figure 4, ci-dessous) en se basant sur l'aspect oral. Elles classifient les verbes en 5 classes à partir du nombre et de la variation des radicaux de verbes. Comme le système de Mayer, cette systématisation répartit également les verbes en ceux avec une base, ceux avec deux bases et ceux avec trois bases. De plus, les verbes à deux bases sont répartis selon la variation des bases en trois groupes. La première classe, A, est consacrée aux verbes à une base, c'est-à-dire la plupart des verbes en *-er*, mais aussi des verbes comme *conclure*, *ouvrir*, *courir* qui ont traditionnellement été situés dans le 3^e groupe. La classe B contient les verbes à deux bases qui ne se distinguent que par une adaptation morphophonétique, telle que l'alternance [e] / [è] (par ex. *appeler*) ou [é] / [è] (par ex. *répéter*), ou bien l'apparition de [j] (par ex. *voir*). La classe C contient les verbes également à deux bases, mais dont l'autre ne diffère de la première que par l'addition d'un morphème, comme par exemple *mettre* et *sortir*. Dans la classe D, les deux bases sont complètement différentes. Par exemple *savoir* et *peindre* sont des

² Notre traduction. La citation originale : « The main difference between the verbs of the three traditional conjugations and most of the so-called 'irregular' verbs is in degree, not in kind. »

verbes de cette classe. Enfin, il y a la classe E pour les verbes à trois bases, comme *prendre* et *pouvoir*. En outre, il y a cinq verbes que Gerolimich et Stabarin ont considéré comme « inclassables ». Ces verbes, *être*, *avoir*, *aller*, *faire* et *dire*, ont, d'après elles, des caractéristiques irrégulières tant au niveau des bases qu'au niveau des terminaisons.

Formation des formes conjuguées: P 1-2-3 -6: forme correspondante = base. P 4: forme correspondante = base+[ö] P 5: forme correspondante = base+[e] P=personne				
A	B	C	D	E
1 base P 1-2-3-4-5-6	1. base P 1-2-3-6 2. base P 4-5	1. base P 1-2-3 2. base P 4-5-6 =base allongée =base P 1-2-3 + [consonne de l'infinitif] ou [s] ou [z] ou autres.	1. base P 1-2-3 2. base P 4-5-6	1. base P 1-2-3 2. base P 4-5 3. base P 6
Exemple : : [parl]	Exemple : 1. base : [3ɛt] 2. base : [3æt]	Exemple : 1. base : [fini] 2. base : [finis]	Exemple : 1. base : [pɛ̃] 2. base : [pɛɲ]	Exemple : 1. base : [prɑ̃] 2. base : [pren] 3. base: [prɛn]
P 1= [parl] P 2= [parl] P 3= [parl] P 4= [parl] + [ö] P 5= [parl] + [e] P 6= [parl]	P 1= [3ɛt] P 2= [3ɛt] P 3= [3ɛt] P 4= [3æt] + [ö] P 5= [3æt] + [e] P 6= [3ɛt]	P 1= [fini] P 2= [fini] P 3= [fini] P 4= [finis] + [ö] P 5= [finis] + [e] P 6= [finis]	P 1= [pɛ̃] P 2= [pɛ̃] P 3= [pɛ̃] P 4= [pɛɲ] + [ö] P 5= [pɛɲ] + [e] P 6= [pɛɲ]	P 1= [prɑ̃] P 2= [prɑ̃] P 3= [prɑ̃] P 4= [pren] + [ö] P 5= [pren] + [e] P 6= [prɛn]
Verbes : habiter parler penser regarder travailler commencer manger ...	Verbes : appeler acheter geler jeter lever espérer répéter ...	Verbes : dormir partir finir servir sortir mettre perdre ...	Verbes : se plaindre atteindre éteindre peindre joindre savoir valoir ...	Verbes : prendre venir devenir devoir pouvoir vouloir boire ...
+ 5 verbes inclassables : être, avoir, aller, faire, dire (2 bases et désinences irrégulières)				

Figure 4. Représentation des formes conjuguées du présent à l'oral (à partir de Gerolimich & Stabarin 2007 : 155)

Gerolimich & Stabarin (2007 : 155) font remarquer qu'en classifiant les verbes de cette manière, selon leurs formes phonologiques, la vraie régularité de la morphologie devient perceptible : la classe A, donc les verbes à une base, comporte près de 90 % des verbes français. Ce sont les verbes les plus faciles à conjuguer. Les verbes qui posent problème sont donc clairement en minorité. Un atout important de cette systématisation est aussi le fait que la variation des bases pour ce qui est de la 3^e personne du pluriel, la personne problématique à l'oral,

comme nous l'avons vu plus haut, devient bien visible. En général, cette méthode devrait faciliter la production correcte des formes verbales à l'oral (Gerolimich et Stabarin 2007 : 156).

Gerolimich et Stabarin (2014 : 125) soulignent en plus que ce tableau ne doit pas être vu seulement comme une catégorisation mais surtout comme un instrument d'apprentissage. L'idée est que les apprenants le manipulent, le complètent et le modifient au fil de leurs besoins, ce qui les rend actifs et renforce l'acquisition et la compréhension du système complet. En pratique, Gerolimich et Stabarin (2007 : 156) proposent que, conformément à l'approche communicative, les formes verbales sont, en premier lieu, introduites à travers l'interaction ou des documents *authentiques*. Pour la 2^e fois, elles sont déjà présentées en tant que paradigmes plutôt complets mais encore isolés. Enfin, alors que les apprenants ont affronté plusieurs formes verbales, la construction d'un système global peut commencer. Cette construction peut être faite de manière inductive ou bien déductive. En outre, le tableau peut également être complété graduellement par les formes verbales affrontées en contexte.

Dans le modèle de Gerolimich et Stabarin (2007 : 157), le passage de l'oral à l'écrit commence par « l'apprentissage d'une correspondance phonie-graphie ». Quant à la classe B, par exemple, la transcription des adaptations morphophonétiques est apprise d'une manière orthographique. Quant aux terminaisons, celles des formes du pluriel sont toujours *-ons*, *-ez* et *-ent*. Pour les formes du singulier, les terminaisons sont *-e*, *-es* et *-e* pour la classe A (sauf *conclure*, *courir*) et les verbes en *-er* de la classe B. Les formes du singulier pour les classes C, D (sauf *valoir*), et E (sauf *pouvoir*, *vouloir*) sont *s*, *s* et *t* ou *d*. Selon Gerolimich et Stabarin (2007 : 157), les formes écrites peuvent être acquises aussi à travers un travail personnel, même à la maison. Cela permet de consacrer le temps en classe à l'acquisition des formes orales qui sont difficilement apprises seul ou à la maison.

En dernier lieu, il y a aussi les systématisations de la conjugaison orale de Pleško (2013) et Surcouf (2011) qui vont même plus loin : leurs modèles nécessitent une initiation aux symboles phonétiques. Surcouf (2011 : 109–110) avoue que cela implique un surcroît de travail au début des études mais constate que la transcription phonétique s'avère un atout précieux à long terme. En plus, d'après lui, l'apprentissage peut se faire d'une manière ludique et constructive. Les modèles de Surcouf (figure 5, ci-dessous) et Pleško (figure 6, ci-dessous) se ressemblent par le fait qu'ils répartissent les verbes en trois groupes selon leur nombre de bases, un peu comme celui de Gerolimich & Stabarin et celui de Mayer. Dans le modèle de Surcouf il n'y a pourtant que trois groupes alors que Pleško subdivise les verbes à deux bases en deux groupes. Surcouf propose aussi d'inverser l'ordre des personnes, ce que proposait Mayer (1969) aussi pour mieux illustrer les ressemblances et les différences des radicaux.

L'avantage d'un modèle présenté est, d'après Pleško (2013 : 146, 149), qu'il ne demande pas un apprentissage par cœur. Par contre, il suffit de connaître les bases phonétiques à l'indicatif du présent pour pouvoir conjuguer le verbe à tous les temps et modes. Comme il

vient d’être dit, ces modèles basés sur l’aspect oral identifient aussi moins de verbes irréguliers que la conjugaison traditionnelle – le modèle de Pleško n’en identifie que quatre. Pleško admet, toutefois, que la manière traditionnelle peut être plus appropriée quant aux jeunes élèves et aux débutants bien qu’il donne une idée erronée du paradigme. Pleško (2013 : 149) ajoute que c’est peut-être en combinant le modèle traditionnel et celui par bases phonétiques que nous pouvons aboutir au meilleur résultat.

LAVÉ			COURIR			CONCLURE			JETER			NOYER		
vu	lav	e	vu	kuɐ	e	vu	kõkly	e	vu	ʒæt	e	vu	nɔaj	e
nu		õ	nu		õ	nu		õ	nu		õ	nu		õ
il			il			il			il	ʒæt		il	nɔa	
il			il			il			il			il		
ty			ty			ty			ty			ty		
ʒə			ʒə			ʒə			ʒə			ʒə		
FINIR			VIVRE			PARTIR			JOINDRE			SAVOIR		
vu	finis	e	vu	viv	e	vu	pəst	e	vu	ʒwaj	e	vu	sav	e
nu		õ	nu		õ	nu		õ	nu		õ	nu		õ
il			il			il			il			il		
il	fini		il	viv		il	pəɐ		il	ʒwɛ		il	sɛ	
ty			ty			ty			ty			ty		
ʒə			ʒə			ʒə			ʒə			ʒə		
BOIRE			DEVOIR			VOULOIR			PRENDRE			VENIR		
vu	byv	e	vu	dəv	e	vu	vul	e	vu	pɛən	e	vu	vən	e
nu		õ	nu		õ	nu		õ	nu		õ	nu		õ
il	bwav		il	dwav		il	voel		il	pɛən		il	vjen	
il			il	dwa		il	vø		il	pɛã		il	vjɛ	
ty	bwa		ty			ty			ty			ty		
ʒə			ʒə			ʒə			ʒə			ʒə		

Figure 5. Exemples de présentation de la conjugaison orale du présent (Surcouf 2011 : 108–109)

Pronoms sujets	Base(s)				Suffixes
	1 courir	2A voir	2B finir	3 boire	
ʒə	kuR	vwa	fini	bwa	
ty	kuR	vwa	fini	bwa	
il, el, õ	kuR	vwa	fini	bwa	
nu(z)	kuR	vwaj	finis	byv	
vu(z)	kuR	vwaj	finis	byv	õ
il(z), el(z)	kuR	vwaj	finis	bwav	e

Figure 6. La conjugaison sur le code oral (Pleško 2013 : 148)

En conclusion, en ce qui concerne la grammaire pédagogique, les chercheurs ont donc beaucoup critiqué la manière traditionnelle de grouper les verbes, à savoir les trois classes -ER, -IR et -RE. Selon la littérature, cette systématisation qui se base sur la régularité des formes écrites de verbes et les terminaisons des formes de l'infinitif de ces verbes est erronée et donne une impression trop compliquée de la morphologie verbale. Autrement dit, ce modèle de trois classes ne montre pas la vraie régularité des verbes. En revanche, les chercheurs proposent des systématisations basées sur l'oral. Ils disent qu'à l'aide d'un groupement qui se base sur les formes orales, les apprenants sont amenés à voir la vraie régularité de la morphologie qui se trouve dans les formes orales. En ce qui concerne la sélection et l'ordre d'importance des verbes enseignés, la littérature conseille que les verbes irréguliers, au sens traditionnel, soient enseignés en premier lieu, étant les verbes les plus fréquents dans la production.

3.3 Enseignement basé sur l'oral

Comme nous venons de le constater déjà dans l'introduction, un grand défi pour les apprenants finnophones, quant à la morphologie verbale française, est la différence remarquable entre les deux systèmes d'orthographe. L'orthographe finnoise étant très transparente, l'orthographe française est particulièrement complexe : elle articule non seulement deux dimensions, phono- et sémiographique, mais ces dimensions peuvent aussi être combinées d'au moins quatre manières différentes (Makassakis & Pellat 2011 : 23, 35). Pour ce qui est de la morphologie verbale, ce phénomène se manifeste surtout dans la 3^e personne du pluriel : la terminaison *-ent* ne se prononce pas, étant une graphie entièrement sémantique, bien que, dans beaucoup d'autres cas, la même graphie se prononce bien, par exemple le *-ent* de *vraiment* qui est une graphie en même temps phonétique et sémantique. De même, se ressemblant dans la langue orale mais non dans la langue écrite, les formes du singulier peuvent poser des problèmes. Par conséquent, Makassakis & Pellat (2011 : 35) constatent qu'étant une caractéristique fondamentale de la langue française, ces dimensions devraient être présentées également dans l'enseignement. Autrement dit, la prononciation doit être enseignée d'une manière systématique.

D'après Csécsy (1968 : 123–124), la langue orale doit être présentée en premier lieu, mais surtout pas à travers la langue écrite, donc les graphies. Elle souligne qu'en fait, l'orthographe traditionnelle n'est même pas une transcription de la langue française mais seulement un produit étymologique d'une évolution historique. Par conséquent, les apprenants doivent être amenés à se familiariser avec la langue parlée vivante, telle qu'elle est.

Schlyter (2006 : 9) fait remarquer que les formes de la 3^e personne du pluriel qui viennent d'être mentionnées plusieurs fois plus haut, sont maîtrisées à l'oral « extrêmement tard » tandis qu'à l'écrit ces formes sont productives « nettement plus vite ». Ce phénomène mani-

feste clairement un manque d'*input* et d'enseignement oral. Brouté (2009 : 218) explique que vu la restriction de temps en classe, ce sont souvent les activités pratiquant les compétences orales qui sont abandonnées. De plus, il ajoute que les activités qui ont lieu sont souvent présidées par l'enseignant et que les quelques possibilités offertes aux apprenants sont exploitées par quelques apprenants plus doués et motivés. En conséquence, la majorité des apprenants, d'après Brouté (*ibid.*), sont obligés de recourir à un séjour de longue durée dans le pays de la langue cible « afin que le miracle se produise ».

Pour remédier à ce défaut, Brouté (2009 : 219–220) recommande aux enseignants, tout d'abord, de profiter des possibilités offertes par l'informatique, aussi bien dans l'entraînement que dans l'évaluation des compétences orales. D'après lui, l'utilisation d'un logiciel, au lieu d'une situation sociale angoissante, peut servir à baisser « le filtre affectif ». Le filtre affectif décrit les facteurs psychologiques qui facilitent ou empêchent l'assimilation de l'*input*, tels que la motivation, la confiance en soi et l'anxiété (Karshen 1982 : 30). Deuxièmement, Brouté (*ibid.*) veut souligner l'importance du rôle central de l'apprenant : les activités devraient être fondées sur les phénomènes proches des apprenants et faisant partie de leur monde. Troisièmement, d'après lui, il faut donner la parole aux apprenants le plus souvent possible. De plus, en ce qui concerne les apprenants qui ont une langue maternelle phonologiquement différente de la langue cible, comme les apprenants finnophones de FLE, l'enseignement de la phonétique, donnant un savoir liant la phonie à la graphie, serait bénéfique, même essentiel, non seulement pour l'acquisition des compétences orales, mais également pour acquérir l'orthographe ultérieurement (Amokrane 2011 : 60–61, Geffroy Konštacký & Nováková 2011 : 71).

Pour pratiquer la liaison phono-graphique, Ravazzolo *et al.* (2015 : 199–204) proposent des techniques bien connues, comme les exercices d'écoute et la lecture à haute voix. Ils soulignent, toutefois, l'importance de l'anticipation avant l'écoute et de l'activité de compréhension pendant l'écoute. Avant la lecture à haute voix, les textes doivent également être analysés. Une technique bien traditionnelle mais utile, selon Robert *et al.* (2011 : 146–147), est également la dictée. Ils présentent quatre types de dictées différentes : 1. la dictée traditionnelle de contrôle, 2. l'autodictée, 3. la dictée préparée et 4. la dictée négociée. La dictée traditionnelle est celle où l'enseignant lit un texte que les élèves doivent transcrire. L'autodictée, à son tour, consiste en la mémoration d'un texte par cœur et la retranscription du texte. Dans la dictée préparée, les apprenants peuvent se familiariser avec le texte et découvrir les difficultés avant la lecture. En dernier lieu, il y a la dictée négociée que Robert *et al.* (2011 : 147) trouvent particulièrement avantageuse. Dans ce type de dictée, une dictée traditionnelle est d'abord réalisée. Ensuite, les apprenants travaillent en groupes de deux ou trois en négociant et produisant « une dictée commune ». Robert *et al.* recommandent cette technique parce que, premièrement, elle amène les apprenants à l'interaction, deuxièmement, les apprenants la

trouvent rassurante n'étant pas forcés de travailler seuls et le produit commun étant meilleur que celui d'un individuel, et troisièmement, elle provoque une réflexion analytique.

Arteaga *et al.* (2003 : 67) signalent que, d'après leurs études, il y a une relation forte entre l'identification / la compréhension auditive et la production efficace de l'apprenant en langue cible. De plus, en étudiant l'efficacité dans le cas de la morphologie des adjectifs, ils ont trouvé que la concentration sur la forme phonologique dans l'enseignement de la morphologie aboutit à un résultat prometteur pour les débutants quant à l'identification auditive. Plus spécifiquement, ce résultat peut être obtenu non seulement par l'approche implicite, mais l'effet peut être considérablement intensifié par l'enseignement explicite se concentrant sur la relation phonographique. Ils soulignent aussi que les apprenants devraient être habitués aux régularités morphophonologiques de la langue cible dès le début de l'apprentissage aussi bien de manière implicite que de manière explicite.

Les chercheurs soutiennent donc fortement l'enseignement morphophonologique pour de nombreuses raisons. Cela dit, Gerolimich et Stabarin (2007 : 152) ajoutent encore un argument pertinent pour promouvoir l'enseignement oral de la morphologie verbale. D'après elles, le système écrit étant plus compliqué parce qu'il contient souvent des graphies redondantes qui ne se prononcent pas, une approche orale peut permettre un apprentissage plus facile qui, à son tour, peut remotiver des apprenants en face de la soi-disant complexité du français et de sa morphologie verbale.

En conclusion, d'après les recherches antérieures, une grande partie des défis pour les finnophones, pour ce qui est de la morphologie verbale du français, est liée au système de prononciation français qui diffère essentiellement de celui de la langue finnoise. Les difficultés, en particulier à l'oral, qui concernent souvent les formes de la 3^e personne du pluriel, manifestent clairement un manque d'*input* et d'enseignement oral. Par conséquent, les chercheurs proposent premièrement que la langue orale devrait être présentée en premier lieu et séparément de la langue écrite. La phonétique, donc le savoir liant la phonie à la graphie, est également nécessaire, mais devrait donc être enseignée postérieurement. Comme techniques, les chercheurs proposent par exemple des exercices d'écoute et des activités orales qui se rattachent au monde des apprenants. L'utilisation de l'informatique est également proposée pour baisser le filtre affectif. Ce qui est primordial, c'est que les apprenants aient la parole le plus souvent possible. Pour l'enseignement de la phonétique, les chercheurs proposent des techniques traditionnelles comme la lecture à haute voix et la dictée.

4. MÉTHODOLOGIE

Pour rassembler les données, nous nous servons de la méthode de l'enquête par questionnaire. Dans ce chapitre, nous présenterons la méthode avec ses caractéristiques principales, le processus de la sélection des informateurs et celui de la construction du questionnaire, aussi bien que les principes de l'analyse des données. Pour terminer, nous examinerons la fiabilité de nos résultats.

4.1 Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est une des méthodes d'enquête dont l'autre est l'entretien. L'entretien est souvent utilisé pour comprendre des comportements alors que le questionnaire sert plutôt à expliciter la conduite (de Singly 2000 : 22–23). L'objectif de l'entretien est ainsi dans la plupart des cas de collecter des informations qualitatives pour décrire un phénomène de la façon la plus nuancée possible, tandis que le questionnaire vise à rassembler des informations quantitatives pour une analyse statistique (*ibid.* : 8). L'objectif d'un questionnaire est donc de regrouper et de recoder les informations détachées pour permettre l'analyse statistique (de Singly 2000 : 21). L'avantage de l'enquête par questionnaire sont donc justement les chiffres qui, d'après de Singly (2000 : 7), permettent de montrer la réalité avec ses faits sociaux dans le cadre du réalisme scientifique et ont, par conséquent, souvent le poids argumentatifs le plus important dans notre société.

Fenneteau (2015 : 7) constate que la réalisation d'une enquête par questionnaire peut donner l'impression d'une opération simple. Pourtant, il ajoute, qu'en réalité, cette méthode exige beaucoup de compétences et de travail. Pour pouvoir sélectionner les informateurs et construire le questionnaire, il faudrait tout d'abord connaître extrêmement bien le phénomène étudié. Souvent, cela nécessiterait une enquête par entretien ou au moins une revue de la littérature, que nous venons de faire, pour créer une compréhension du phénomène et pour pouvoir formuler le questionnaire. De plus, il faudrait maîtriser la statistique, y compris le traitement des données et l'échantillonnage.

4.2 Sélection des informateurs

Malgré une bonne maîtrise de la méthode, de nombreux obstacles jalonnent le processus, dont la première zone dangereuse est le choix de la population. Dans la présente étude, la population sont les enseignants de FLE en Finlande. Comme il n'est guère possible d'interroger la totalité des enseignants, il faut construire un échantillon. Il s'agit d'une sorte de découpage de la population fait de sorte que les caractéristiques du découpage peuvent être généralisées à la

population étudiée (Mucchielli 1993 : 17).

L'échantillon idéal du point de vue statistique serait l'échantillon aléatoire (de Singly 2000 : 41). Cela veut dire que les informateurs sont choisis sur la base d'un tirage de sorte que chaque individu faisant partie de la population ait la même probabilité d'être sélectionné (Salkind 2009 : 96, de Singly 2000 : 41). Toutefois, cette approche exige un listage exhaustif des membres de la population en question, ce qui est rarement possible (de Singly 2000 : 41). Étant donné que nous n'avons ni liste exhaustive des membres de la population « enseignants du FLE en Finlande », ni informations concernant la structure de la population, ni ressources requises pour l'échantillon aléatoire, nous avons sélectionné les interviewés à partir de l'échantillonnage de commodité. C'est une technique d'échantillonnage non probabiliste où les interviewés sont choisis en raison de leur volonté de participer et de leur disponibilité (Lavrakas 2008 : 148–149, Salkind 2009 : 96–97, Salkind 2010 : 254). Cette approche d'échantillonnage est peu fiable en ce qui concerne la représentativité de l'échantillon, mais grâce à la facilité et au fait qu'elle est peu coûteuse, la technique est de plus en plus utilisée parmi les chercheurs (Salkind 2010 : 254). En effet, l'échantillonnage de commodité peut être bien justifié quand l'objectif de l'étude est l'exploration rapide d'une hypothèse qui peut être testée ultérieurement par une technique probabiliste (Lavrakas 2008 : 149). Cependant, la représentativité de l'échantillon de commodité peut être améliorée par les questions d'identification qui permettent de contrôler si les sujets font partie de la population étudiée (Mucchielli 1993 : 16, de Singly 2000 : 45).

Nous avons sélectionné les informateurs entre le 10 novembre 2016 et le 17 janvier 2017 en coopération avec l'Association des Professeurs de Français de Finlande (par la suite l'APFF) et en contactant directement, par courrier électronique, des enseignants de FLE aussi bien que des directeurs/trices des écoles et des collèges et des proviseurs des lycées où le FLE est enseigné et dont les coordonnées étaient disponibles en ligne. Nous avons contrôlé la représentativité des informateurs par des questions d'identification et observé la structure de l'échantillon pendant l'échantillonnage. Nous avons ainsi envoyé des invitations supplémentaires en faisant attention à la représentativité de l'échantillon. Au total, nous avons envoyé 104 messages électroniques. La répartition de l'échantillon final est présentée dans le tableau 1 ci-dessous.

Notre échantillon final consiste en 25 enseignants au total, dont 3 enseignent au niveau de l'école primaire, 12 au collège, 7 au lycée et 7 enseignent à des apprenants adultes. Deux enseignants ont signalé qu'ils avaient aussi bien des apprenants suédophones que finnophones, le reste n'avait que des apprenants finnophones. Deux de nos informateurs sont des hommes et 23 des femmes. Nous avons aussi contrôlé la région où les informateurs enseignent : 11 ont signalé qu'ils travaillent dans la région Helsinki-Uusimaa, 5 dans la région Finlande-méridionale, 3 en Finlande occidentale et 6 en Finlande orientale ou en Finlande du

nord. Nous avons également contrôlé l'âge des informateurs qui varie entre 26 et 64 ans. Dix-huit de nos enseignants travaillent dans une municipalité de 100 000 habitants ou plus, 4 dans une municipalité de 25000 à 99999 habitants, 1 dans une municipalité de 10000 à 24999 habitants et 2 dans une municipalité entre de 4000 à 99999 habitants.

L'échantillon n'est pas représentatif, mais nous sert à donner une idée de la réalité à l'égard de notre question de recherche.

RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON	
Sexe	
féminin	23
masculin	2
Âge	
25–34	5
35–44	9
45–54	8
55–64	3
Niveau scolaire	
École primaire (Peruskoulun alaluokat)	3
Collège (Peruskoulun yläluokat)	12
Lycée (Lukio)	7
Apprenants adultes	7
N.B : 4 informateurs ont signalé qu'ils enseignent à plusieurs niveaux. C'est pourquoi le chiffre total surpasse le nombre des informateurs.	
Langue d'enseignement	
finnois	25
suédois	2
N.B : 2 informateurs ont signalé qu'ils enseignent aux apprenants suédophones aussi bien qu'aux apprenants finnophones. C'est pourquoi le chiffre total surpasse le nombre des informateurs.	
Région	
Helsinki-Uusimaa	11
Finlande méridionale (Etelä-Suomi)	5
Finlande occidentale (Länsi-Suomi)	3
Finlande orientale et Finlande du nord (Pohjois- ja Itä-Suomi)	6
Type de municipalité	
Municipalités urbaines (Kaupunkimaiset kunnat)	22
Municipalités densément peuplées (Taajaan asutut kunnat)	1
Municipalités rurales (Maaseutumaiset kunnat)	2
Population de la municipalité	
Plus de 100000	18
Entre 25000 et 99999	4
Entre 10000 et 24999	1
Entre 4000 et 99999	2

Tableau 1. Répartition de l'échantillon

4.3 Fabrication du questionnaire

La réalité étant complexe et l'objectif du questionnaire étant de trouver des indicateurs objectifs de quelques déterminants sociaux, le processus de formulation du questionnaire commence par la sélection des éléments de la réalité qui sont pertinents par rapport à la question étudiée (de Singly 2000 : 27). Tout d'abord, il faut trouver les notions qui sont au centre de l'étude (*ibid.* : 28). En nous basant sur la littérature examinée, nous avons choisi les notions suivantes comme les notions les plus centrales de notre étude : *approche explicite* et *approche implicite*, *tâche authentique*, *démarche inductive*, *démarche déductive*, *grammaire pédagogique*, *enseignement basé sur l'oral*, *enseignement basé sur l'écrit* et *métadiscours*. En plus de ces notions tirées directement des recherches antérieures, nous avons voulu ajouter nous-même aussi un élément plus général qui est la conception des enseignements de l'enseignement de la morphologie verbale : s'il est vu comme une partie intégrale de la langue ou bien en tant qu'une partie isolée.

Par la suite, il faut définir les indicateurs empiriques des notions choisies (de Singly 2000 : 30). Comme indicateur de l'*approche explicite* nous considérons le fait que la morphologie verbale est traitée en termes de règles théoriques. De même, comme indicateurs de l'*approche implicite*, nous considérons le fait que la morphologie verbale est traitée en termes d'exemples, donc d'une manière pratique. La notion de *tâche authentique* est en fait liée à l'implicité et l'indicateur de cette notion est tout simplement le taux de l'utilisation des tâches authentiques en classe. Comme indicateur de l'*induction*, nous considérons le fait que l'apprenant est amené à déduire la règle lui-même et comme indicateur de la *déduction*, le fait que la règle est présentée aux apprenants telle quelle. Comme indicateur du *métadiscours*, nous considérons l'utilisation du métalangage scientifique ou bien l'utilisation du langage propre aux apprenants. Quant à la *grammaire pédagogique*, l'indicateur est la manière dont l'enseignant explique la morphologie verbale aux apprenants et pour l'*enseignement basé sur l'oral* ou *sur l'écrit*, l'indicateur est le niveau auquel les apprenants sont exposés à la morphologie verbale à l'oral et à l'écrit. Comme indicateur de la conception des enseignants de la morphologie verbale, nous nous servons du fait de savoir si l'apprenant est conscient de l'objectif du cours (morph. verb.) ou non.

Après la définition des indicateurs, les questions peuvent être formulées à partir de ceux-ci (de Singly 2000 : 31). Le processus de la formulation des questions est illustré dans le tableau 2 ci-dessous. Le formulaire final se trouve dans l'annexe.

Notion	Indicateur	Question
l'enseignement de la morphologie en tant que partie intégrale de l'enseignement de la langue vs. en tant que partie détachée	si l'apprenant est conscient du fait que le sujet du cours est la morphologie verbale ou non	<p>1. Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois : a. la conjugaison est introduite à travers des tâches pratiques sans mentionner que le sujet est précisément la conjugaison. b. la conjugaison est introduite de manière que les apprenants sont conscients qu'il s'agit de la conjugaison en tant que système.</p> <p>2. Dans la classe, nous nous entraînons à conjuguer dans la plupart des cas : a. en faisant des activités pratiques sans que les apprenants soient conscients que le sujet est précisément la conjugaison. b. en faisant des activités dont les apprenants savent que le sujet est précisément la conjugaison.</p>
approche explicite vs. approche implicite	si la morphologie verbale est traitée en termes de règles théoriques ou en termes d'exemples pratiques.	à analyser sur la base des questions ouvertes
tâche authentique	liée à l'implicité, est-ce que les tâches authentiques sont utilisées dans l'enseignement ou non ?	à analyser sur la base des questions ouvertes
démarche inductive vs. démarche déductive	est-ce que l'apprenant est amené à déduire la règle lui-même, ou est-ce que la règle est présentée aux apprenants telle quelle ?	Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois : a. vous expliquez la règle aux apprenants et après ils peuvent s'entraîner. b. les apprenants sont amenés à deviner la règle eux-mêmes.
métadiscours	si le métalangage scientifique est utilisé ou non	Quels termes utilisez-vous dans la classe quand vous (vous) 1. enseignez la conjugaison de l'indicatif présent? / 2. entraînez à conjuguer à l'indicatif présent? a. Nous utilisons plutôt des termes linguistiques. (comme la 1 ^{re} personne du singulier, verbe, conjugaison etc.) b. Nous utilisons plutôt des termes propres aux apprenants. (comme minä-muoto, sinä-muoto, tekeminen etc.)

Notion	Indicateur	Question
grammaire pédagogique	comment les enseignants explicitent la morphologie verbale aux apprenants ?	Comment expliquez-vous la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants ? (par ex. les 3 classes, radical+terminaisons, sur la base des formes orales, sd. kenkäverbit...)
enseignement basé sur l'écrit vs. sur l'oral	à quel niveau est-ce que les apprenants sont exposés à la morphologie verbale à l'oral et à quel niveau à l'écrit ?	<p>1. Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois : a. vous introduisez les formes d'abord à l'oral. b. vous introduisez tout de suite les formes écrites.</p> <p>2. Dans la classe, nous nous entraînons à conjuguer dans la plupart des cas : a. à l'oral. b. à l'oral, mais en nous appuyant sur les formes écrites. (Par ex. les apprenants peuvent garder leurs cahiers ouverts quand ils font des tâches pratiques) c. à l'écrit, mais nous prononçons souvent les formes à haute voix ensemble. d. à l'écrit.</p>
techniques pédagogiques en général A	les techniques utilisées pour introduire la morphologie verbale pour la première fois	Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois, qu'est-ce que vous faites ? Comment la leçon se construit-elle ? Quelles techniques utilisez-vous ? Décrivez ce qui se passe en classe en pratique.
les techniques pédagogiques en général B	les techniques utilisées pour entraîner les apprenants à conjuguer après la première introduction	Quels types d'activités utilisez-vous dans la classe pour entraîner les apprenants à conjuguer après la première introduction ? Expliquez en pratique.
	alternative « autre »	Voulez-vous ajouter encore quelque chose concernant cette enquête ou l'enseignement de la conjugaison ?

Tableau 2. Formulation des questions (à partir de de Singly 2000 : 31)

Souvent, il est justifié de choisir plusieurs indicateurs par notion pour éviter les biais provenant de la défektivité de l'indicateur ou bien de l'imperfection de la question (de Singly 2000 : 31). Nous avons cherché à assurer la fiabilité de notre questionnaire en ajoutant deux questions ouvertes où les interviewés peuvent décrire leurs techniques pédagogiques librement. Les réponses aux questions ouvertes et celles aux questions fermées peuvent ainsi être comparées pour vérifier le fonctionnement des indicateurs et des questions. Nous avons également inclus dans le questionnaire deux questions fermées par notion, quant à la conception générale de l'enseignement de la morphologie verbale, à l'enseignement basé sur l'écrit et sur

l'oral et au métadiscours : l'une par rapport à la première introduction de forme et l'autre par rapport à l'entraînement. Les réponses à ces deux questions fermées, à propos de la même notion, peuvent ainsi également être comparées pour vérifier le bon fonctionnement des questions.

En ce qui concerne la construction du questionnaire en pratique, il y a souvent deux parties : l'une consacrée aux données personnelles et aux données sur l'environnement et l'autre aux données concernant le comportement qui est l'objet du questionnaire proprement dit (Mucchielli 1993 : 7, de Singly 2000 : 35). La première partie sert donc à donner des informations sur les circonstances dans lesquelles les activités étudiées dans la deuxième partie ont lieu. Pour ce qui est de la première partie, une approche assez conservatrice est souvent justifiée pour que les résultats puissent être comparés avec ceux des autres études (de Singly 2000 : 48). Nous avons décidé de contrôler par des questions d'identification le sexe aussi bien que l'âge des informateurs, le niveau³ où l'informateur enseigne aussi bien que la région où se trouve l'institution. Nous avons également voulu vérifier la langue d'enseignement de chaque informateur, étant donné que la Finlande est un pays bilingue.

Quant à la formulation des questions, le choix entre les questions fermées et les questions ouvertes dépend avant tout des ressources. La question ouverte donne plus d'informations mais l'analyse des réponses demande beaucoup plus de temps que celle d'une question fermée (Mucchielli 1993 : 23, de Singly 2000 : 63, 66). La question ouverte peut, toutefois, offrir des informations sporadiques et inutiles en ce qui concerne les objectifs de l'étude (Mucchielli 1993 : 23, de Singly 2000 : 67). Du point de vue de l'informateur, la question fermée, à son tour, permet une réponse rapide, facile et relativement anonyme (Mucchielli 1993 : 23). Cependant, si la question ouverte permet une exploration complexe de la réalité, la question fermée, à son tour, exige qu'il y ait déjà une hypothèse déterminée qui peut être testée (Mucchielli 1993 : 23, de Singly 2000 : 69). Quand il y a déjà considérablement de littérature sur la question étudiée pour la création des hypothèses, comme c'est le cas pour ce qui est de la présente étude, les questions fermées sont ainsi préférables (de Singly 2000 : 68). Cela dit, un compromis entre ces deux types de question est recommandé (*ibid.*). Par ailleurs, les questions fermées peuvent également servir à filtrer les interviewés ou bien à les introduire dans le sujet (Mucchielli 1993 : 23). Dans le cas de la présente étude, nous avons, au contraire, voulu éviter d'introduire le sujet aux interviewés, en plaçant les questions fermées après les questions ouvertes. De cette manière, nous pensons pouvoir obtenir des réponses plus conformes à la vérité.

Par rapport aux alternatives, le choix *autre* est souvent offert aux informateurs. Cette alternative n'est pourtant pas recommandée, car elle produit facilement des réponses dispersées

³ École primaire, Collège, Lycée ou Apprenants adultes

et inutiles (de Singly 2000 : 69). L'alternative *sans opinion* est aussi risquée car elle laisse aux interviewés la possibilité de ne rien choisir et peut rendre les résultats du questionnaire inutiles (de Singly 2000 : 71). En revanche, nous avons décidé d'ajouter une question ouverte générale à la fin du formulaire, pour offrir aux informateurs la possibilité d'exprimer leurs opinions s'ils ont l'impression de ne pas avoir pu s'exprimer librement avant. En ce qui concerne les alternatives, il faut également décider de l'autorisation des réponses multiples. D'après de Singly (2000 : 74), autoriser les doubles ou triples réponses permet des réponses plus personnelles et diminue la pression de chercher l'alternative conformiste. Toutefois, dans ce cas, pour avoir des informations statistiquement plus intéressantes, nous n'avons pas voulu offrir aux interviewés la possibilité d'un choix multiple, mais, par contre, leur contraindre à choisir. Nous avons ainsi formulé les questions de telle sorte que les informateurs ne doivent pas être complètement d'accord avec l'alternative pour la choisir, mais être «plutôt » d'accord suffit.

En ce qui concerne la rédaction des questions, il s'agit d'une phase critique, car la forme des questions oriente les réponses (de Singly 2000 : 70). Il faut ainsi faire attention à la clarté des questions pour ne pas faire produire des réponses par inattention (Fenneteau 2015 : 8) mais il faut également éviter d'influencer les informateurs par les choix de mots ou bien par l'ordre des alternatives ou des questions (Fenneteau 2015 : 8, de Singly 2000 : 72, 73, 85). Il faut donc éviter de dévoiler « la bonne réponse » que les informateurs cherchent souvent à trouver (de Singly 2000 : 72). Quant aux choix des mots, nous avons volontairement utilisé le verbe *introduire* au lieu du verbe *aborder* qui serait peut-être le mot le plus naturel dans ce contexte, parce que la morphologie verbale peut être enseignée et donc introduite sans l'aborder explicitement. Nous avons également décidé d'utiliser le terme général de *conjugaison* dans les questions au lieu du terme plus spécifique de *morphologie verbale* puisque nous considérons que le premier est le terme le plus utilisé par les enseignants et parce que la mise au point *du présent de l'indicatif* rend impossible le malentendu. Pour les tâches authentiques, nous avons voulu utiliser le terme de *tâches pratiques*, parce que nous considérons que c'est un terme moins scientifique et plus familier aux enseignants que celui de tâches authentiques. Le terme de tâches pratiques ne signifie pas nécessairement la même chose que celui de tâches authentiques, mais nous supposons que dans le cas où un enseignant utilise des tâches authentiques dans l'enseignement de la morphologie verbale, il ou elle choisit l'alternative contenant le terme de tâches pratiques. Ce choix de mots aide aussi à cacher « la bonne réponse ».

D'ailleurs, il faut essayer de garder une logique dans la disposition des questions (de Singly 2000 : 79). Nous avons cherché à organiser le questionnaire de sorte que les questions vont du général au particulier et de la première introduction à l'entraînement. Quant aux questions d'identification, souvent ressenties comme très personnelles, il n'est pas recommandé de

les placer au début du formulaire (de Singly 2000 : 79–80). Pareillement, les questions considérées comme surprenantes doivent être placées plus bas, accompagnées de quelques mots justificatifs (*ibid.*). En revanche, quant à notre formulaire, nous avons remarqué grâce au pré-test que dans ce cas, il est pertinent de placer les questions personnelles et les questions sur l'environnement au début. Étant donné que les techniques pédagogiques dépendent de l'âge et du niveau des apprenants, et que souvent les enseignants enseignent à des groupes variés, cette approche nous permet de leur demander de choisir le niveau scolaire concerné. Le pré-test nous a signalé également que la question sur le code postal de l'institution peut être ressentie comme trop révélatrice. Nous avons ainsi décidé de l'accompagner avec une phrase rassurante et justificative.

À propos de la sécurité et de l'anonymat, il faut toujours tenir compte du fait que les gens, en général, hésitent à donner des informations (de Singly 2000 : 77–78). Par conséquent, il faut expliquer tout au début du formulaire que les réponses seront analysées en respectant l'anonymat des informateurs (*ibid.*).

Une fois que le formulaire est fait, il doit être testé avant d'être utilisé (Mucchielli 1993 : 10). Nous avons fait tester le questionnaire à quatre personnes ayant la qualification professionnelle d'un enseignant de FLE et faisant donc partie de la population définie. Comme nous venons de le mentionner, le pré-test nous a servi à améliorer notre formulaire essentiellement. Après le pré-test et les améliorations, le questionnaire peut être lancé. La mise en pratique d'une enquête par questionnaire peut être menée soit par un enquêteur, soit par un questionnaire auto-administré (Mucchielli 1993 : 49). Nous avons choisi la dernière manière qui est plus économique et plus facile à réaliser, surtout en ligne (*ibid.* 50). D'ailleurs, cette approche exige que les questions soient particulièrement claires, pour que les informateurs puissent y répondre sans explications supplémentaires (*ibid.*).

En fin de compte, bien que la phase de la préparation puisse sembler lourde et prendre du temps, la qualité des informations obtenues dépend entièrement de ce processus (Mucchielli 1993 : 9). À la fin, c'est donc du « temps gagné » (*ibid.*).

4.4 Analyse des données

Les réponses aux questions fermées, étant pré-codées, ont pu être analysées par les moyens statistiques tout de suite (Mucchielli 1993 : 23). Les réponses libres, à leur tour, ont dû passer par une étape de pré-analyse et de post-codification avant l'analyse proprement dite (*ibid.*, de Singly 2000 : 67). Les réponses aux questions ouvertes ont donc été répertoriées et classées question par question et des indicateurs des notions identifiés plus haut ont été repérés. De plus, les réponses pré-codées et les réponses libres ont été comparées pour analyser la cohérence entre elles. Les réponses des différents groupes d'informateurs ont également été com-

parées. Par la suite, les résultats de l'enquête ont été comparés aux opinions des chercheurs. Les différentes phases de l'analyse seront expliquées plus en détail dans le chapitre 5.

4.5 Fiabilité et validité

L'idée de la fiabilité est que tous les résultats de l'étude doivent être reproductibles (Tuomi & Sarajärvi 2002 :133). Les autres chercheurs doivent donc être capables d'effectuer les mêmes expériences dans les mêmes conditions et obtenir les mêmes résultats. Nous venons de constater que l'objectif de l'enquête par questionnaire est de montrer la réalité complexe sous forme des chiffres qui permettent de voir le comportement de l'homme comme des choix qui peuvent être dénombrés objectivement (de Singly 2000 : 7, 18). Pourtant, en réalité, l'objectivité n'est jamais accessible : il y a toujours un processus de médiation entre la réalité et la description (Bourdieu *et al.* 1968 : 65, de Singly 2000 : 19). Les enquêtes ne produisent jamais que des descriptions de la réalité (de Singly 2000 : 19.). Par conséquent, il faut essayer d'éviter la prétention de l'objectivité mais expliciter le plus possible les critères par lesquels les données sont ramassées. En effet, d'après de Singly (*ibid.* : 21), le seul moyen d'essayer d'atteindre l'objectivité est la documentation soigneuse du processus. Par conséquent, en ce qui concerne la présente étude, nous avons essayé de documenter le processus le plus soigneusement possible.

La validité, à son tour, consiste en la validité intérieure et la validité extérieure (Tuomi & Sarajärvi 2002 :133). La validité intérieure confirme que l'étude suit la méthode scientifique, c'est-à-dire que les notions et les théories sont définies logiquement et que les conclusions sont tirées d'une manière raisonnée (*ibid.*). La validité extérieure, à son tour, confirme que les résultats peuvent être généralisés (*ibid.*). Fenneteau (2015 : 7–8) a souligné le risque de biais qui peuvent affecter la validité des données et qui font de la préparation la phase la plus importante du processus de l'enquête. D'après lui, il faut tout d'abord connaître le phénomène étudié extrêmement bien pour pouvoir sélectionner les informateurs et construire le questionnaire de manière valide. Nous avons acquis les connaissances nécessaires par une revue détaillée de la littérature traitant ces questions. En ce qui concerne la sélection des informateurs et la construction du questionnaire, nous avons tenu compte de toutes les zones dangereuses que Mucchielli (1993 : 8–9) a dénombrées. Premièrement, nous avons cadré notre population en tenant compte du risque de déformation. Deuxièmement, nous avons essayé de former un échantillon le plus représentatif possible en admettant et en documentant les défauts. Troisièmement, nous avons tenu compte des biais possibles concernant la formulation du questionnaire, et nous avons mis en avant les défauts possibles pour que le lecteur puisse évaluer le poids de nos résultats. De plus, nous avons bien documenté le processus d'analyse.

Notre échantillon n'étant pas aléatoire, nos résultats ne sont aucunement statistiquement significatifs. Malgré cela, nous avons calculé les intervalles de confiance pour chaque résultat numérique à un niveau de probabilité de 95 %. Pourtant, étant donné la taille minime de notre échantillon, les intervalles de confiance deviennent grands, ce qui veut dire que la majorité des différences trouvées ne sont pas significatives. Autrement dit, la différence significative se situe à une probabilité inférieure à 0.05 (soit 5%). Nous avons également calculé les coefficients de corrélation de rang de Spearman pour tester l'existence d'une corrélation entre nos variables. La majorité de nos corrélations trouvées ne sont pourtant pas significatives à un niveau de probabilité de 95 %, sauf celles entre nos variables testant le même phénomène dans deux situations différentes. Le manque de signification statistique de nos résultats incite à la prudence et à la modestie dans les conclusions, mais ne nous empêche pas de faire des observations à partir de notre petit échantillon. La signification des écarts et des corrélations de chaque résultat sera indiquée dans le chapitre suivant.

Pour conclure, malgré ces restrictions dues au caractère de la présente étude et mentionnées plus haut, nous sommes convaincue que nos résultats offrent des connaissances intéressantes et utiles et servent surtout à proposer des sujets d'étude pour de futures recherches.

5. ANALYSE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté notre méthode de recherche et le processus de fabrication du questionnaire aussi bien que celui du recueil des données. Dans ce chapitre nous présenterons l'analyse des données en comparant les réponses des enseignants à la théorie présentée dans le chapitre 3. Nous suivrons la structure du chapitre 3 en analysant les résultats notion par notion. En ce qui concerne les résultats quantitatifs, la signification de chaque résultat sera indiquée soit en note en bas de page soit dans le texte. Pour garder l'anonymat des informateurs, nous utiliserons le pronom neutre *il* quand nous nous référerons à un informateur ou à une informatrice indépendamment de son sexe.

5.1 Enseignement implicite ou explicite ?

Nous venons de constater, dans le chapitre 3.1. que l'homme a tendance à apprendre des langues étrangères et secondes implicitement. Cela concerne également la morphologie verbale : Plus l'*input* est fréquent et spécifique, plus le processus de l'acquisition de la morphologie verbale est rapide. D'après les recherches antérieures, le processus d'acquisition peut être accéléré également par l'enseignement explicite, qui, seul, n'aboutit pourtant pas à l'acquisition. Par conséquent, c'est en particulier l'approche implicite qui est nécessaire dans l'enseignement de la morphologie verbale en Finlande, où l'exposition des apprenants à l'*input* français est limitée en dehors de la classe. L'approche explicite, à son tour, ne sert donc qu'à accélérer le processus d'acquisition qui est basé sur l'*input*.

Cependant, sur la base de nos données, il semble que l'approche explicite soit dominante dans les classes de FLE en Finlande quant à l'enseignement de la morphologie verbale. La majorité des enseignants interviewés sur la construction du cours et les techniques utilisées pour enseigner et pratiquer la conjugaison et la morphologie verbale mentionne des techniques explicites traditionnelles comme l'écriture des formes dans le cahier ou bien au tableau, la prononciation des formes à haute voix, les exercices à trous *et cetera* (ex. 1–3⁴). Cinq informateurs mentionnent même qu'ils amènent les apprenants à apprendre les formes « par cœur » (ex. 4 et 5). Quelques chercheurs comptent les exercices à trous parmi les exercices implicites, à condition qu'ils soient mis en contexte (v. p. 18). En effet, il ne s'agit pas exactement de règles mais de formes pratiquées. Nous les comptons, pourtant, parmi les exercices explicites, car, d'après notre connaissance sur la nature des exercices dans les manuels finlandais, il s'agit souvent de phrases détachées du contexte ou bien le contexte choisi est

⁴ Les exemples sont tirés des réponses des informateurs tels quels. Les fautes de l'orthographe sont donc celles des informateurs.

détaché du monde des apprenants. En tout cas, l'attention est plutôt focalisée sur la forme que sur le sens.

- (1) Des exercices à trou (les élèves doivent ajouter la forme correcte selon le sujet), mais aussi au début, tout simplement, ils écrivent les six formes du verbe parler, par exemple.
- (2) on conjugue les verbes en les écrivant dans le cahier
- (3) Exercices traditionnels écrits, par exemple exercice à trous, [...]
- (4) [...] D'abord, j'explique aux étudiants que les verbes conjuguent selon le sujet et qu'il faut apprendre la conjugaison par cœur. [...]
- (5) [...] On commence par enlevant -er de la fin du verbe et après on apprend la liste des suffixes (e, es, e, ons, ez, ent) par cœur.

Toutefois, les informateurs décrivent également des techniques implicites, comme les comptines, les chansons, les exercices d'écoute (ex. 6–8). Bien sûr, ces réponses assez courtes ne montrent pas la vraie nature des techniques : nous ne pouvons pas savoir de quel type de chansons ou de comptines il s'agit. Toutefois, nous pouvons considérer que ces techniques servent à exposer les apprenants à la morphologie verbale implicitement. Sur nos 25 informateurs, 9 mentionnent également les jeux, dont 8 sans explication plus précise. Un enseignant explique pourtant qu'il s'agit de « jeux avec des dés, où les élèves lancent le dé deux fois, ce qui leur donne un verbe à conjuguer et la personne ». Il s'agit donc des formes telles quelles, détachées complètement du contexte. Par conséquent, même si on ne parle pas nécessairement des règles pendant ces jeux, ils restent bien dans la catégorie explicite.

- (6) Des comptines, des jeux, des chansons, des posters sur les murs
- (7) Exercices d'écoute simples, par exemple cochez la forme que vous entendez [...] D'habitude, je me sers des vidéos Youtube pour faire apprendre la conjugaison parce que je trouve que c'est un moyen ludique de travailler sur les verbes. Nous regardons la vidéo une ou deux fois et en même temps les élèves écrivent les formes dans leurs cahiers
- (8) On commence par le verbe être lorsque l'on apprend à se présenter. Je donne toujours le modèle et on regarde un clip etc. De toute façon, on donne "input" tout d'abord et après, les élèves utilisent le verbe en question à l'oral. [...]

Pourtant, quelques enseignants mentionnent même la méthode par le mouvement (Total Physical Response Method ou TPR) ou décrivent des activités qui au moins ressemblent à cette technique (ex. 9–11, p.46). Cette technique est un exemple classique de l'approche naturelle et donc de l'approche implicite. L'idée de la technique est que l'enseignant donne des ordres oraux aux apprenants et les apprenants observent les ordres physiquement, par mouvement, et peu à peu oralement.

- (9) En général, je commence l'enseignement des verbes dès le début des études, à l'aide de cartes image et de la technique TPR.[...]⁵
- (10) Je prends les petits comme exemple : Je "danse" et je dis que je danse. Puis je montre quelqu'un et demande Tu dances ? L'élève répond (normalement) oui ou non tout spontanément. Ainsi je continue : Il/Elle (ne) danse (pas). Puis je répète le même avec un auge élève de différent sexe et on continue.
- (11) [...] Plus tard on répète beaucoup " Je danse, tu dances, il danse..." et on montre/indique le sujet avec la propre main. Ca devient comme un rap...

Autrement, l'*input* dans les classes, selon nos informateurs, semble se limiter aux textes du manuel, aux exercices du manuel et aux exercices digitaux, comme celles de Kahoot⁶, aussi bien qu'à la répétition des formes à haute voix après l'enseignant. Une question est également de savoir si, dans un sens large, même les exercices oraux à deux ou en groupe peuvent être compris comme des activités offrant de l'*input*. En effet, l'autre ou les autres dans un groupe sont exposés aux productions orales et écrites de l'autre ou des autres chacun à son tour. Pourtant, si les productions des apprenants sont erronées, cet *input* n'est guère utile. En outre, une question plus importante est de savoir si la fréquence des verbes dans les exercices proposés est suffisante et optimale à l'égard de l'acquisition des verbes utiles aux apprenants. D'après nos données, il semble que non. En nous basant sur les descriptions de nos informateurs, nous constaterons plutôt que l'*input* offert aux apprenants dans les classes de FLE en Finlande, en ce qui concerne la morphologie verbale, se compose de passages détachés du contexte et très limités.

En conclusion, il semble que les techniques explicites soient excessivement dominantes dans les classes de FLE en Finlande, surtout parmi les enseignants les plus âgés. Cela implique que les apprenants n'apprennent que des savoirs explicites mais n'acquièrent pas suffisamment de connaissances implicites. Par conséquent, sans *input* implicite, les savoirs explicites ne se transforment pas en compétences. Sans *input*, cet enseignement explicite excessif ne peut pas être exploité par les apprenants.

Cela dit, il ne faut pas interpréter ces résultats sans réserves. Il se peut que les enseignants utilisent des techniques implicites en classe mais qu'ils n'associent pas ces activités avec l'enseignement de la conjugaison, quoique ces activités amènent les apprenants à pratiquer la morphologie verbale implicitement. Par contre, l'enseignement de la conjugaison peut être compris comme une partie séparée de ces exercices implicites qui peuvent être liés plutôt au vocabulaire. Par conséquent, quand les enseignants sont interviewés sur la conjugaison, les activités implicites ne leur viennent pas à l'esprit.

⁵ ¹ Notre traduction. La citation originale : « Aloitan verbien opettamisen yleensä heti opintojen alussa kuvakorttien ja TPR-menetelmän avulla. [...] »

⁶ <https://kahoot.it>

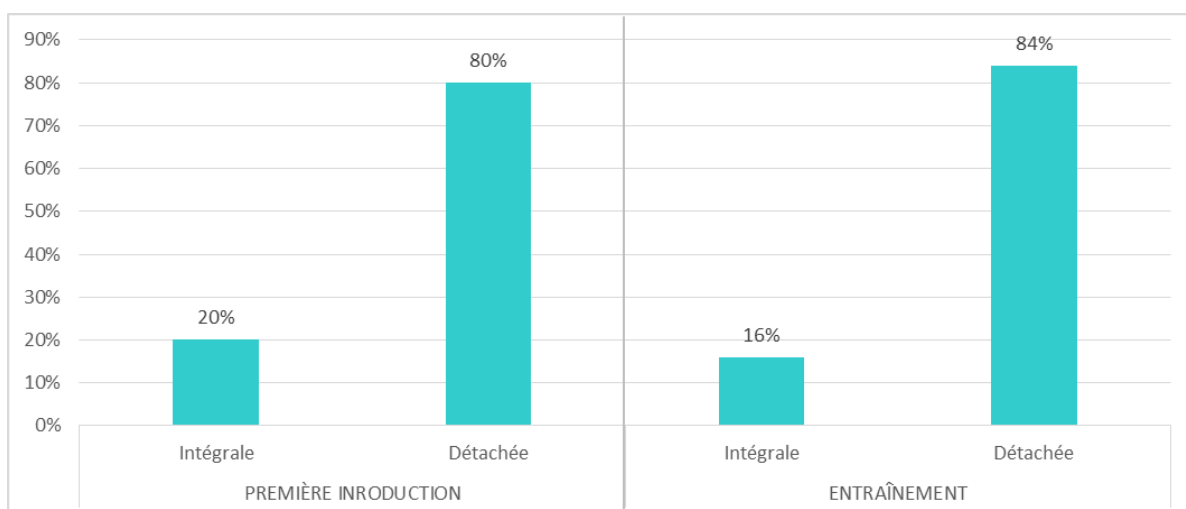


Figure 7. La conception de l'enseignement de la morphologie verbale

En effet, quand ils sont interrogés sur leurs conceptions de l'enseignement de la morphologie verbale en général, environ 80 % de nos informateurs indiquent qu'ils introduisent la conjugaison pour la première fois plutôt de sorte que les apprenants sont conscients que le sujet est justement la conjugaison (figure 7). Ce ne sont donc que 20 % des informateurs qui indiquent qu'ils introduisent la conjugaison pour la première fois plutôt à travers des tâches pratiques sans mentionner que le sujet est précisément la conjugaison. La proportion est encore plus grande quand il s'agit de l'entraînement : 84 % de nos informateurs indiquent qu'ils entraînent les apprenants à conjuguer plutôt d'une manière détachée du contexte. Les écarts concernant la conception de l'enseignement de la morphologie sont même statistiquement significatifs à un niveau de confiance de 95%.

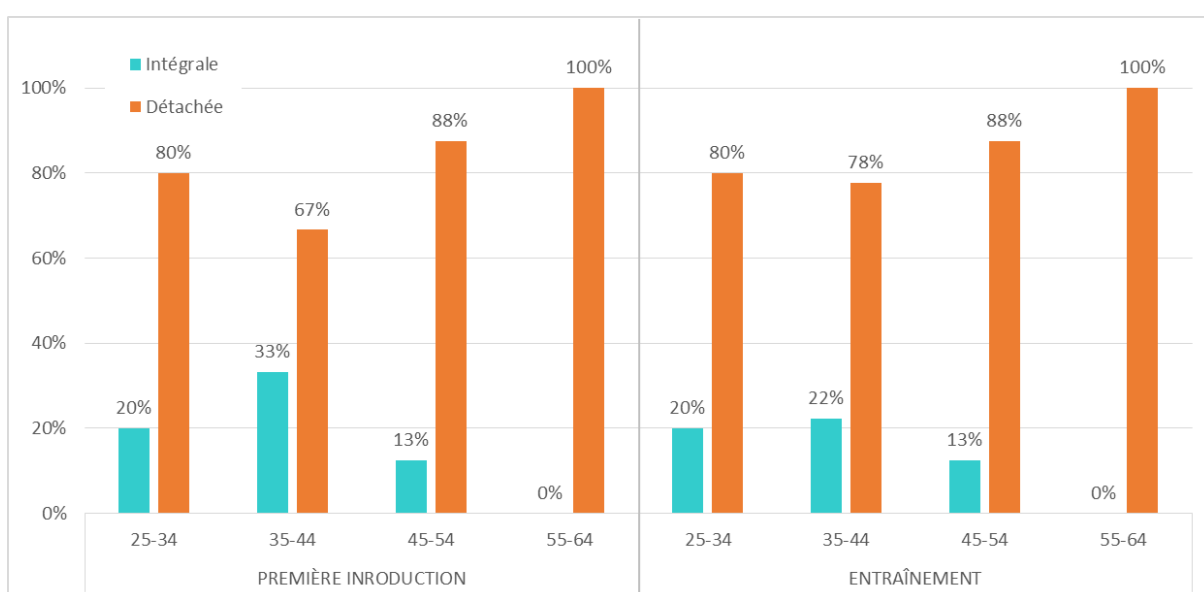


Figure 8. La conception de l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard de l'âge de l'informateur

D'après nos données, la conception de l'enseignement de la morphologie verbale en tant qu'une partie détachée de la langue est encore plus courante parmi les enseignants plus âgés (figure 8).⁷ En ce qui concerne la région ou le niveau⁸ où l'informateur enseigne, il n'y a pas de différences notables.

Il semble donc que l'enseignement de la morphologie verbale et la conjugaison en général soient vus comme une partie détachée de l'enseignement de la langue dans son ensemble, ce qui est déjà un résultat en soi. Il montre que la langue est enseignée d'une manière formelle et non pas d'une manière naturelle où la conjugaison fait partie d'un tout. De plus, la question de savoir dans quelle mesure les enseignants utilisent le français et les formes verbales variées en classe, en offrant un *input* aux apprenants, reste encore ouverte.

5.1.1 Tâches authentiques

Nous venons de constater dans le chapitre 3.1.1 que l'enseignement implicite de la morphologie verbale est important en Finlande où l'*input* naturel de la langue française est insuffisant. En pratique, d'après les chercheurs, l'enseignement implicite des langues devrait se construire sur des tâches authentiques qui sont des activités avec un but et un résultat concret et qui sont proche de la vie quotidienne des apprenants. Les tâches devraient également exiger une combinaison de compétences différentes. Quant à la morphologie verbale, les tâches permettent un développement progressif naturel. Elles permettent également aux apprenants de profiter du *scaffolding*, donc du phénomène où, dans une situation sociale, l'un des locuteurs aide l'autre à s'acquitter d'une tâche, ce dont il ne serait pas capable seul avec les ressources linguistiques qu'il a.

En ce qui concerne les tâches authentiques dans nos données, nous avons analysé aussi bien les résultats des questions fermées concernant la conception de l'enseignement de la morphologie verbale que toutes les questions ouvertes où les enseignants expliquent comment ils enseignent la conjugaison contenant la morphologie verbale et comment la leçon se construit. Dans les questions concernant la conception de l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard de la langue en tant que tout (v. p. 36), seulement 5 enseignants sur 25, soit 20 % des informateurs, indiquent qu'ils utilisent des « tâches pratiques » (pour le choix des mots, v. p. 40) dans l'enseignement de la conjugaison du présent de l'indicatif.

Dans les réponses ouvertes, il n'y a qu'un enseignant sur 25 qui décrit un exercice qui peut être considéré comme une tâche authentique, dans sa définition stricte. L'enseignant raconte qu'il dit aux apprenants de faire des vidéos où ils utilisent des formes verbales. La pro-

⁷ Les écarts ne sont pas statiquement significatifs (niveau de confiance de 95%).

⁸ École primaire, Collège, Lycée ou Apprenants adultes

duction d'une vidéo est, en effet, une activité avec un but et avec un résultat concret. Dans ce processus, les apprenants doivent également combiner des compétences différentes et l'activité pourrait aussi avoir lieu en dehors de la classe. Toutefois, on ne sait pas si les apprenants parlent français ou finnois pendant ce processus. Mais ils ont, en tout cas, besoin de compétences langagières pour atteindre le but.

D'ailleurs, nous venons de constater dans le chapitre 3.1.1 que même les chercheurs critiquent la définition des tâches authentiques en disant que la définition reste vague. De plus, les chercheurs sont d'avis que les tâches effectuées dans la classe diffèrent toujours des tâches réelles, n'ayant ni le risque ni la récompense d'une tâche réelle, mais que même les tâches simulées peuvent offrir des contextes aux activités applicables à la vie réelle. En effet, les activités à l'école font bien partie de la vie réelle des apprenants. Ce qui est important, d'après les chercheurs, c'est de garder l'équilibre entre la poursuite du résultat et la correction de la langue pour éviter la fossilisation des erreurs des apprenants. La correction peut, toutefois, être effectuée implicitement, à travers l'interaction naturelle, plus précisément, le *scaffolding*.

Si nous regardons la tâche authentique au sens plus vague, en ne prenant en considération que les caractéristiques les plus importantes, à savoir la combinaison des compétences, un but quelconque et le *scaffolding*, nous trouvons plus d'exemples contenant des traits de tâches authentiques dans nos données. Cela nous permet de constater que les activités ressemblant à la technique TPR se construisent en fait de petites tâches authentiques (ex. 9–11, v. chap. 5.1, p. 45–46). De même, les enseignants décrivent qu'ils amènent les apprenants à jouer des dialogues du texte, à créer des dialogues présentés oralement et à écrire des phrases concernant leur propre vie (ex. 12–16). Là, il y a toujours un but assez concret, à savoir un texte compréhensible ou un spectacle complet. Nous pouvons également considérer qu'il s'agit d'activités qui sont applicables à la vie réelle. En ce qui concerne les spectacles, il y a également le besoin de combiner des ressources à un certain niveau. De même, les exercices d'écoute qui se composent des questions ou visent à un autre but à accomplir peuvent être considérés comme des simulations d'écoute de la radio, bien applicables à la vie réelle et avec un but concret (ex. 17, p. 50).

- (12) Les jeux différents, la dramatisation des textes
- (13) [...] on essaye de créer un dialogue en utilisant le verbe et après on joue les dialogues...
- (14) [...] Des phrases à écrire (concernant leur propre vie)
- (15) [...] Je leur donne des dialogues à jouer où ils utilisent le verbe en question. [...]
- (16) [...] les étudiants finiront par écrire leurs propres phrases, seules ou ensembles, et par les partager à l'écrit et/ou à l'oral. [...]

- (17) des exercices à deux (les dialogues A/B) – les exercices à trous traditionnels – des exercices d'écoute⁹

Quant au *scaffolding*, nous ne pouvons pas trouver dans nos données d'exemples d'activités qui engendrent clairement ce genre d'interaction entre deux locuteurs. Tout de même, 2 informateurs mentionnent les exercices dits A/B qui pourraient être considérés comme contenant du *scaffolding*, au sens large, quand le locuteur ayant la réponse sur une feuille peut corriger discrètement les réponses de son partenaire et lui proposer de nouvelles formes (ex. 17). D'ailleurs, nous ne savons pas de quel type d'exercices il s'agit, quand les enseignants mentionnent les exercices du manuel. Six informateurs expliquent qu'ils utilisent parfois, ou même le plus souvent, des exercices du manuel dans l'enseignement et l'entraînement de la conjugaison et de la morphologie verbale. Nous ne pouvons qu'espérer que les manuels utilisés proposent des exercices variés, suffisamment d'exercices implicites et même des activités qui peuvent être considérées comme des tâches authentiques.

Toutefois, sur la base de ces résultats, les tâches authentiques, dans leur sens strict, ne semblent pas être une technique particulièrement courante dans les classes de langue en Finlande en ce qui concerne la morphologie verbale du présent de l'indicatif. Il se peut, pourtant, que comme c'était le cas avec les activités implicites en général, les tâches authentiques soient également utilisées en classe mais qu'elles ne soient pas associées avec l'enseignement de la conjugaison ou de la morphologie verbale. C'est pourquoi les enseignants n'y pensent pas quand ils sont interviewés sur la conjugaison. Toutefois, nous pouvons au moins constater, en nous basant sur les résultats de l'enquête, que les tâches authentiques ne sont pas une technique activement utilisée pour enseigner et pratiquer la morphologie verbale du présent de l'indicatif dans les classes de FLE en Finlande et pourraient peut-être davantage être mises à profit.

5.1.2 L'Apprenant au centre du métadiscours

Pour ce qui est de l'enseignement explicite, la démarche proposée dans la littérature est la démarche inductive, au moins pendant les premières introductions à la morphologie verbale (v. chap. 3.1.2). Autrement dit, d'après les chercheurs, il est essentiel que les apprenants soient amenés à conceptualiser les régularités de la morphologie eux-mêmes. La démarche déductive peut également être appliquée, mais seulement quand le phénomène est déjà un peu familier.

Pourtant, d'après nos données, à peu près la moitié des enseignants signalent qu'ils ap-

⁹ Notre traduction. La citation originale : « paritöitä (a/b vuoropuhelut) -perinteiset täydennystehtävät – kuunteluita »

pliquent la démarche déductive pendant la première introduction à la morphologie verbale (figure 9). Pour ceux qui indiquent qu'ils introduisent la morphologie verbale le plus souvent de sorte que les apprenants sont conscients qu'il s'agit de la conjugaison en tant que système (conception détachée), la démarche déductive est un peu plus courante que la démarche inductive, bien que la différence ne soit pas significative.¹⁰

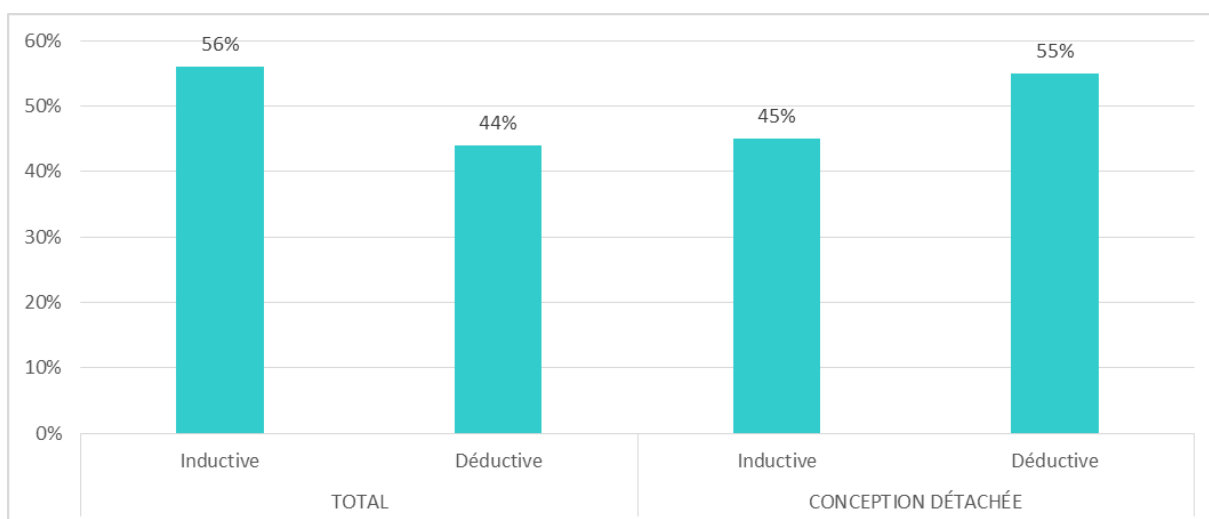


Figure 9. Les démarches inductive et déductive dans l'enseignement de la morphologie verbale

Pour la démarche inductive, les enseignants expliquent, dans les réponses ouvertes, qu'ils amènent les apprenants à trouver les formes verbales par exemple dans un texte ou dans une chanson (ex. 18 et 19). Pour la démarche déductive, les enseignants expliquent, par exemple, qu'ils écrivent les formes au tableau ou amènent les apprenants à les écrire dans leurs cahiers (ex. 20 et 21).

- (18) J'introduis aux étudiants un texte contenant des formes verbales, ensuite je leur demande de les observer et de les organiser selon la personne et le nombre. ensuite je leur donne d'autres verbes (réguliers) à conjuguer selon le paradigme qui vient d'être trouvé...
- (19) Dans mon enseignement, j'aime varier mes techniques. Dès fois, je laisse mes élèves à trouver les terminaisons de l'indicatif présent par exemple à travers des exemples écrits. Dès fois, je les introduise à travers d'une chanson. [...]
- (20) J'introduis le verbe ETRE au tableau et les lycéens l'écrivent dans les cahiers. On le prononce plusieurs fois. Je leur dis que les verbes irréguliers sont les verbes les plus utilisés. [...]
- (21) J'utilise des techniques traditionnelles. D'abord je conjugue un verbe au tableau et explique les règles. Je lis la conjugaison en haute voix et les étudiants répètent (c'est pour la prononciation). Ensuite, je donne un autre verbe aux étudiants pour qu'ils le conjuguent selon le modèle. Après, on va normalement continuer avec des exercices de notre manuel.

¹⁰ Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs (niveau de confiance de 95%).

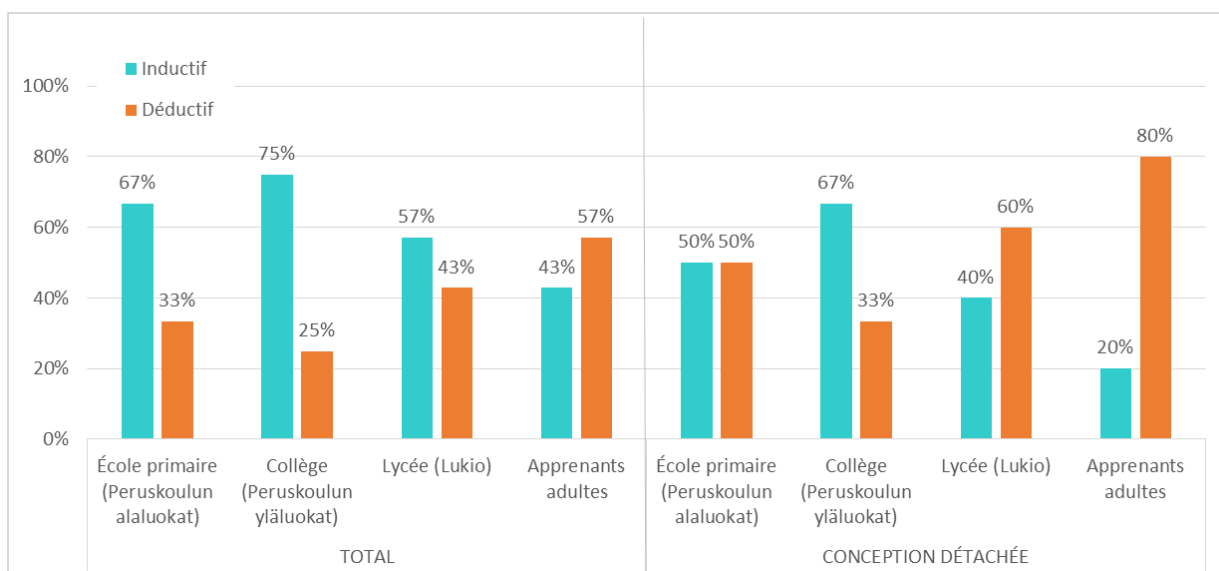


Figure 10. Les démarches inductive et déductive dans l’enseignement de la morphologie verbale à l’égard du niveau scolaire

Si nous comparons les résultats des différents groupes d’informateurs, la majorité des enseignants d’école primaire, de collège et de lycée indiquent qu’ils appliquent le plus souvent la démarche inductive (figure 10). Par contre, la démarche déductive est appliquée le plus souvent dans l’enseignement d’adultes quant à la première introduction à la morphologie verbale. Pour ceux qui indiquent qu’ils introduisent la morphologie verbale le plus souvent de sorte que les apprenants sont conscients qu’il s’agit de la conjugaison en tant que système (conception détachée), la démarche déductive est dominante à tous les niveaux et devient l’approche dominante également au lycée. Seule la différence entre les réponses des enseignants de collège est, pourtant, significative (niveau de confiance de 95%).

Cela dit, si nous combinons les informateurs qui enseignent à l’école primaire et au collège, aussi bien que ceux qui enseignent au lycée et à des apprenants adultes (figure 11, ci-dessous), la différence devient significative (niveau de confiance de 95%)¹¹ : les informateurs qui enseignent à des lycéens et à des adultes utilisent plus la démarche déductive et ceux qui enseignent à l’école primaire ou au collège utilisent plus la démarche inductive.

¹¹ Il faut garder à l’esprit que notre échantillon n’est pas représentatif.

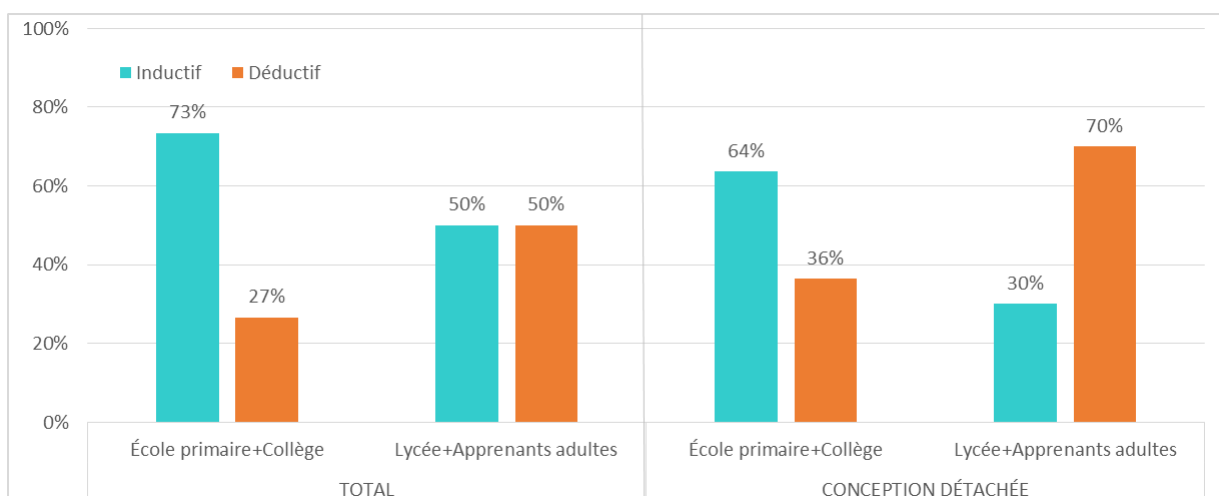


Figure 11. Les démarches inductive et déductive dans l’enseignement de la morphologie verbale à l’égard du niveau scolaire : les niveaux scolaires combinés

En comparant les résultats des informateurs de différents âges, nous pouvons voir également que les enseignants plus jeunes utilisent plus souvent la démarche inductive que la démarche déductive, tandis qu’une majorité des enseignants plus âgés indiquent qu’ils appliquent l’approche déductive quant à la première introduction de la morphologie verbale (Figure 12)¹².

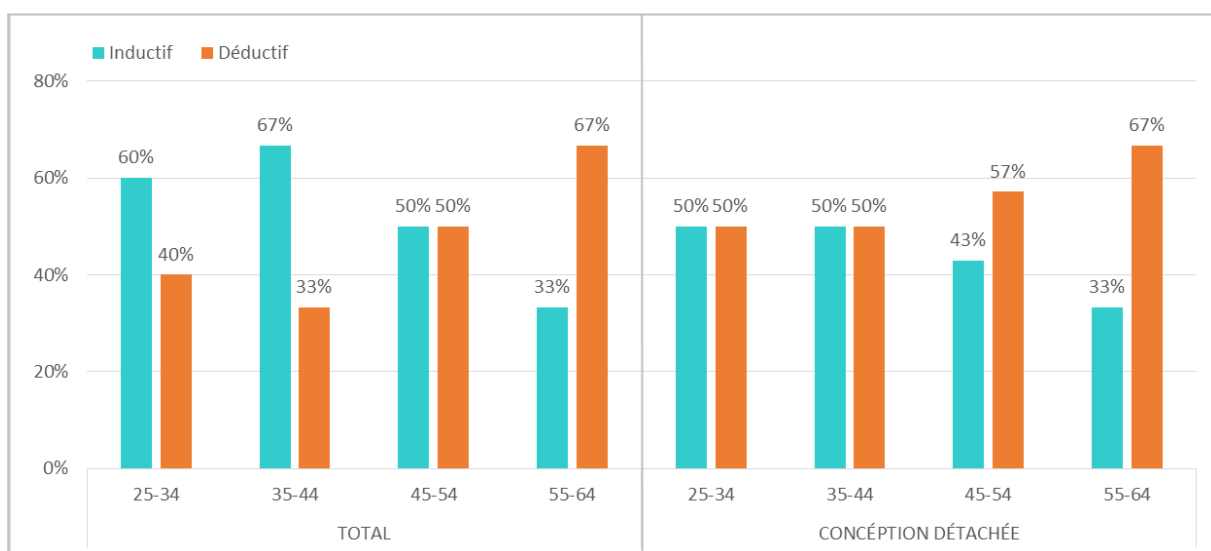


Figure 12. Les démarches inductive et déductive dans l’enseignement de la morphologie verbale à l’égard de l’âge des enseignants

En ce qui concerne la terminologie, les chercheurs proposent d’amener les apprenants à utili-

¹² Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs (niveau de confiance de 95%).

ser leur propre langage au lieu des termes linguistiques (v. chap. 3.1.2). D'après nos données, à peu près une moitié des enseignants finlandais utilisent le plus souvent des termes linguistiques et l'autre moitié des termes propres aux apprenants (Figure 13). La même distribution vaut pour la première introduction aussi bien que pour l'entraînement. Si nous comparons les réponses des différents groupes, ce sont les informateurs les plus jeunes qui utilisent le plus souvent des termes linguistiques. Les enseignants les plus âgés indiquent plus souvent qu'ils utilisent plutôt des termes propres aux apprenants.¹³

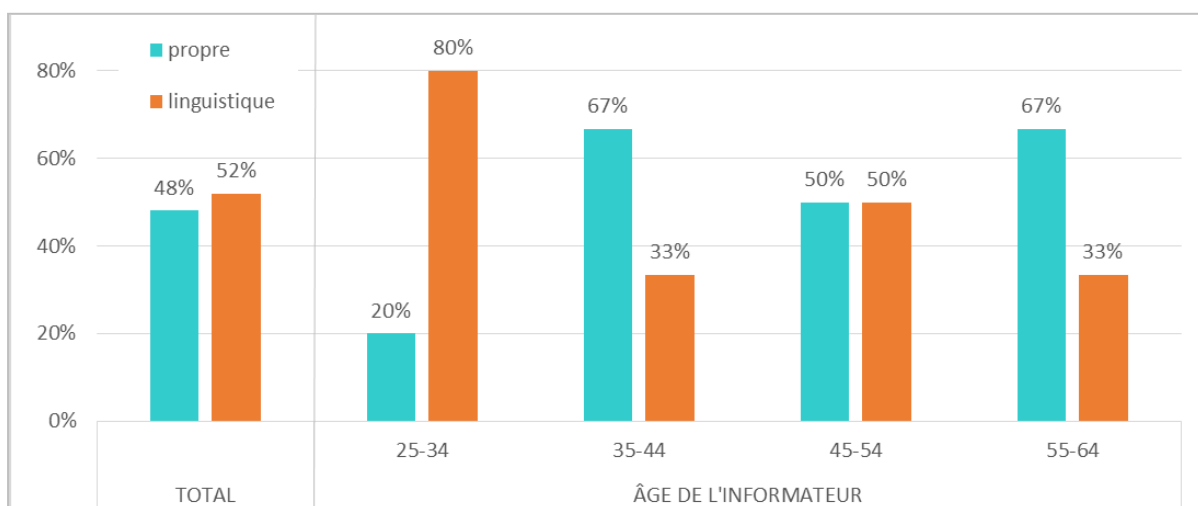


Figure 13. Le langage utilisé pendant l'enseignement de la morphologie verbale (la distribution totale et celle à l'égard de l'âge des enseignants)¹⁴

En comparant les réponses des enseignants de différents niveaux scolaires (figure 14), nous voyons que, d'après nos données, les enseignants d'école primaire utilisent le plus souvent des termes propres aux apprenants, tandis que la majorité des enseignants de lycée et de ceux qui enseignent à des adultes utilisent plus souvent des termes linguistiques. Seulement le résultat concernant les enseignants d'école primaire est statistiquement significatif (niveau de confiance de 95%). D'après les chercheurs, il y a quelques termes linguistiques qui sont utiles et même essentiels en ce qui concerne la morphologie verbale, mais autrement, la terminologie énorme du français pour la description du verbe et de sa morphologie demande un très grand effort aux apprenants et peut ainsi les empêcher de se concentrer sur l'essentiel, à savoir la conceptualisation. Pourtant, les chercheurs rappellent qu'il faut toujours tenir compte des circonstances de chaque apprenant. Il se peut donc que les enseignants d'apprenants plus âgés, donc de lycéens et d'apprenants adultes, connaissent leurs apprenants et savent que la termi-

¹³ Les écarts entre les groupes d'âge ne sont pas statistiquement significatifs (niveau de confiance de 95%).

¹⁴ La même distribution vaut pour la première introduction aussi bien que pour l'entraînement.

nologie ne les gêne pas trop.

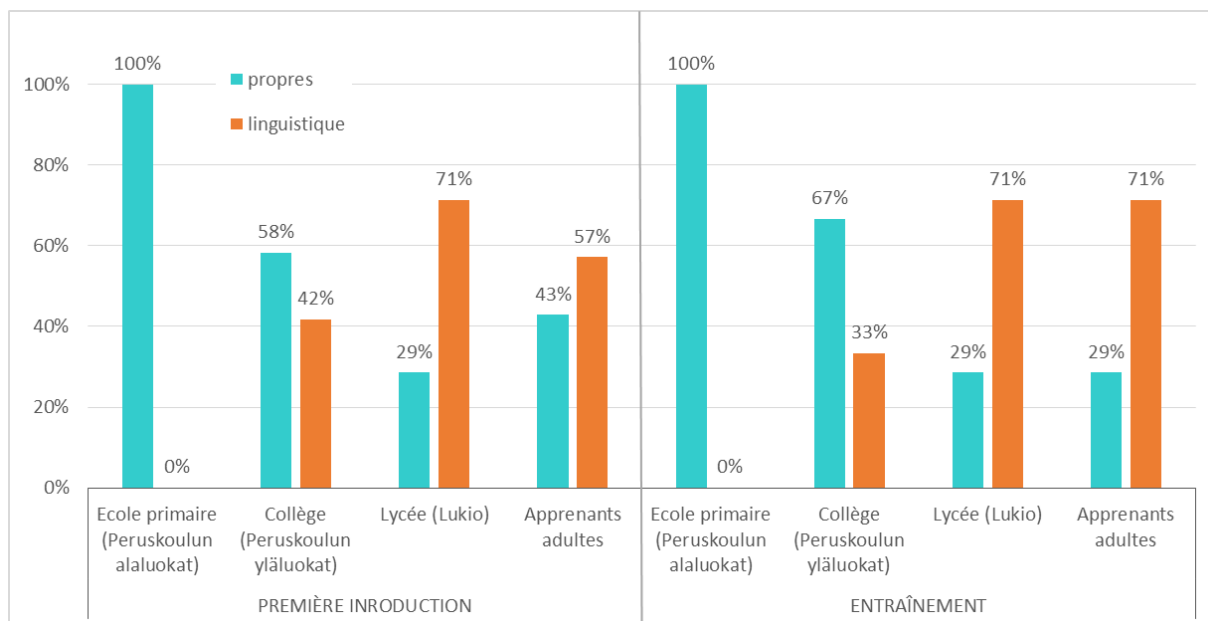


Figure 14. Le langage utilisé pendant l'enseignement de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire

Toutefois, en comparant les résultats du questionnaire à l'avis des chercheurs, nous pouvons constater que la démarche inductive et l'usage d'un langage propre aux apprenants pourraient servir également aux apprenants plus âgés. La démarche inductive leur donnerait un rôle plus actif qui, avec la possibilité d'utiliser leur propre langage, pourrait rendre plus efficace le processus personnel de la conceptualisation et donc le processus d'acquisition de la morphologie verbale.

5.2. Quelle grammaire pédagogique ?

En ce qui concerne la grammaire pédagogique, les chercheurs critiquent fortement la manière traditionnelle de grouper les verbes selon la régularité des formes écrites, donc les trois classes *-ER*, *-IR* et *-RE*. D'après eux, cette classification est erronée et ne montre pas la vraie régularité de la morphologie, qui se trouve dans les formes orales (v. chap. 3.2). En revanche, pour offrir une classification plus claire et facile à acquérir, les chercheurs proposent des systématisations basées sur l'oral.

Pourtant, dans notre échantillon, 14 enseignants sur 25 mentionnent les trois classes traditionnelles. Parmi les 20 enseignants qui ont signalé qu'ils enseignent la morphologie verbale le plus souvent de sorte que les apprenants sont conscients qu'il s'agit de la conjugaison en tant que système, il y en a 13 qui les mentionnent. Neuf informateurs précisent qu'ils parlent des radicaux et des terminaisons. D'autres systématisations globales ne sont pas mention-

nées dans l'échantillon. Le modèle traditionnel semble ainsi toujours être la systématisation globale dominante. Cependant, 3 informateurs mentionnent le terme de *kenkäverbit*¹⁵ qui est une façon de souligner la similitude des formes orales du singulier et de la 3^e personne du pluriel du présent de l'indicatif de certains verbes. Même si ce modèle n'est qu'une description partielle du système morpho-phonologique verbal, c'est toutefois une manière de systématiser les verbes sur la base des formes orales, ce qui est la manière proposée par les chercheurs. Dans notre échantillon, la systématisation traditionnelle de 3 classes est donc dominante, mais la notion de *kenkäverbit* représente un pas (timide) vers les techniques basées sur l'oral proposées par la littérature.

Pour ce qui est de la sélection et de l'ordre d'importance des verbes enseignés, les chercheurs sont d'avis que les verbes irréguliers, au sens traditionnel, étant les verbes les plus fréquents dans la production, devraient être enseignés en premier lieu. Pourtant, dans notre échantillon, 10 enseignants signalent que ce sont bien les verbes du 1^{er} groupe, ou bien les verbes réguliers plus généralement qui sont abordés en premier lieu. Un enseignant raconte même qu'il explique aux apprenants que « tous les verbes français sont réguliers », ce qui est un avis intéressant. Seulement 2 informateurs disent qu'ils abordent les verbes irréguliers en premier lieu et l'un d'entre eux constate qu'il dit aux apprenants que « les verbes irréguliers sont les verbes les plus utilisés ». La simplicité paraît donc être la priorité pour les enseignants finlandais. Les verbes en *-er* sont souvent considérés comme les verbes les plus faciles à conjuguer et il se peut que ces verbes soient abordés en premier lieu pour donner une impression simple et facile du système morphologique verbal, quoiqu'elle soit erronée.

5.3 Enseignement basé sur l'oral

D'après les recherches antérieures, les difficultés des finnophones quant à la morphologie verbale du français sont souvent liées au système de prononciation français et manifestent un manque d'*input* et d'enseignement oral (v. chap. 2). Par conséquent, les chercheurs proposent tout d'abord que la langue orale devrait être présentée en premier lieu et séparément de la langue écrite, par exemple par des exercices d'écoute et des activités orales. Ces activités devraient, en préférence, se baser sur les thèmes proches à la vie réelle des apprenants. L'informatique est également recommandée comme technique. Il est toutefois primordial de laisser les apprenants parler le plus possible. La phonétique est également nécessaire, mais

¹⁵ Quand les formes de présent de l'indicatif de ces verbes sont placées en deux colonnes, les formes du singulier à gauche et les formes du pluriel à droite, et que les formes qui se prononcent de la même manière, donc les formes du singulier et la troisième forme du pluriel, sont entourées d'un cercle, la figure ressemble à une chaussure.

peut être enseignée plus tard, par exemple par la lecture à haute voix et la dictée (v. chap. 3.3).

Sur la base de nos données, 64 % des enseignants présentent la morphologie à l'écrit, lors de la première introduction (figure 15). Ce n'est donc que la minorité des enseignants qui présentent la morphologie verbale à l'oral lors de la première introduction. En ce qui concerne l'entraînement, seulement 1 enseignant, soit 4 % des informateurs, indique qu'il amène les apprenants à s'entraîner à conjuguer, dans la plupart des cas, à l'oral. Par contre, 40 %, soit 10 enseignants, indiquent qu'ils amènent les apprenants à s'entraîner à conjuguer, dans la plupart des cas, à l'oral, mais avec un appui écrit. La majorité, soit 14 enseignants, signalent que, dans la plupart des cas, ils amènent les apprenants à s'entraîner à conjuguer à l'écrit, mais en les faisant prononcer les formes à haute voix.¹⁶

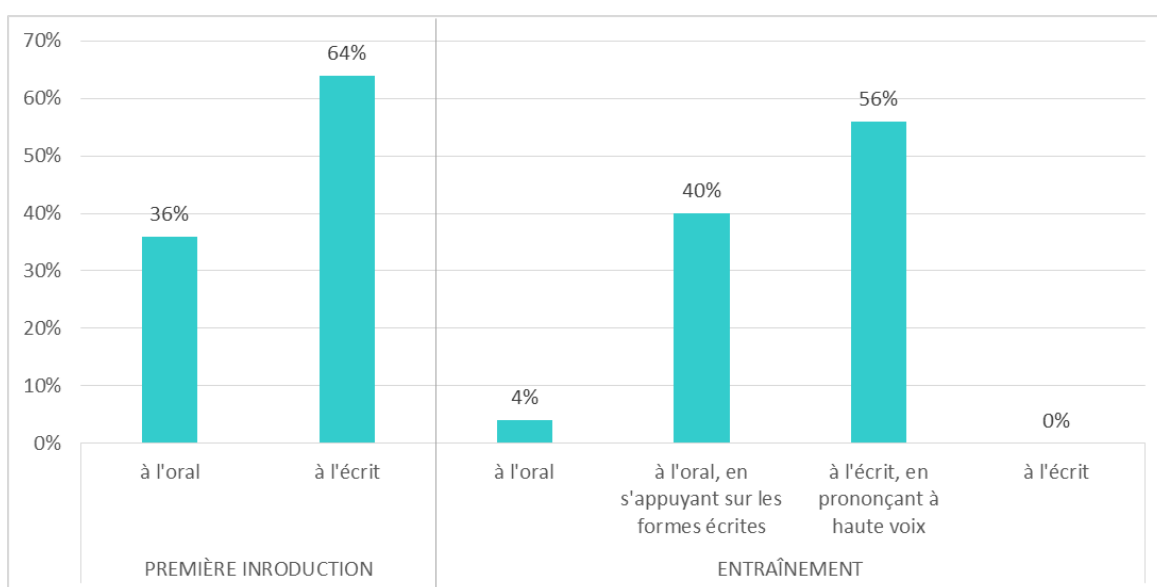


Figure 15. Les approches orale et écrite pendant l'enseignement de la morphologie verbale

En comparant les réponses des enseignants de différents niveaux scolaires (figure 16, ci-dessous), nous voyons que les enseignants d'école primaire utilisent le plus la manière orale, tandis que les enseignants d'adultes utilisent le plus la manière écrite. Ces écarts ne sont pas statistiquement significatifs, à cause de la taille limitée de notre échantillon. Cependant, la corrélation entre ces deux variables (0,48), donc le niveau scolaire et le choix entre les approches orale et écrite, est bien significative.

¹⁶ Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs (niveau de confiance de 95%) sauf que pour l'écart entre les alternatives «à l'oral » et « à l'écrit » et les autres deux alternatives dans le cas de l'entraînement.

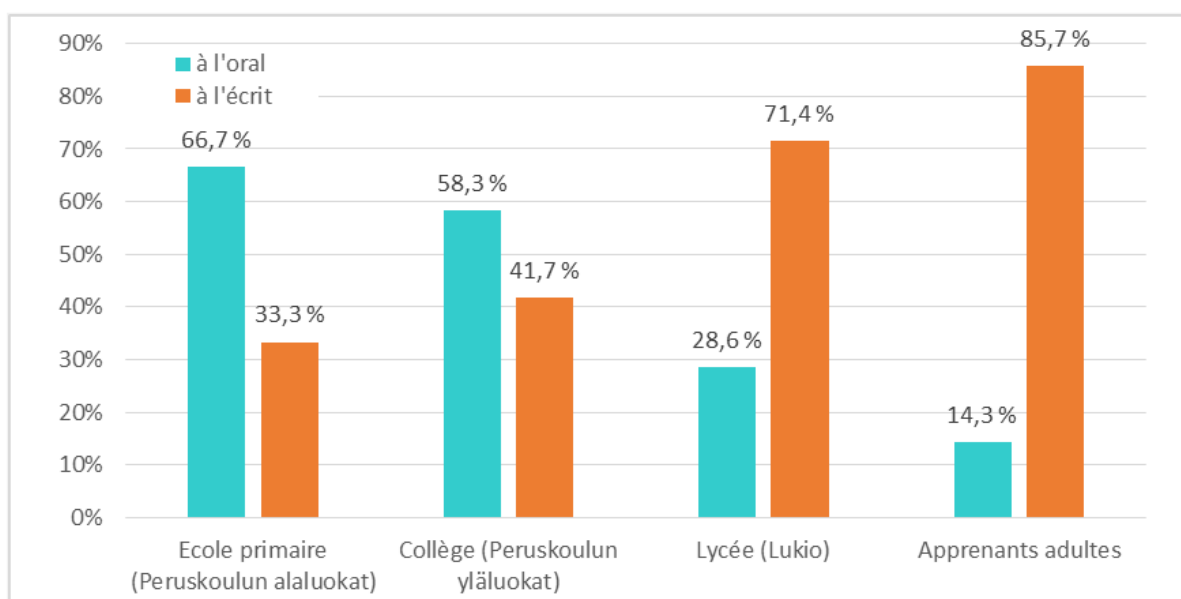


Figure 16. Les approches orale et écrite pendant la première introduction de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire

Pour ce qui est de l'entraînement, il n'y a que quelques enseignants d'école primaire et de collège qui indiquent qu'ils amènent les apprenants à s'entraîner à conjuguer, dans la plupart des cas, à l'oral (figure 17). Par contre, la majorité des enseignants d'école primaire, de lycée et d'adultes indiquent qu'ils les amènent à conjuguer, le plus souvent, à l'écrit, mais en les faisant prononcer les formes à haute voix.

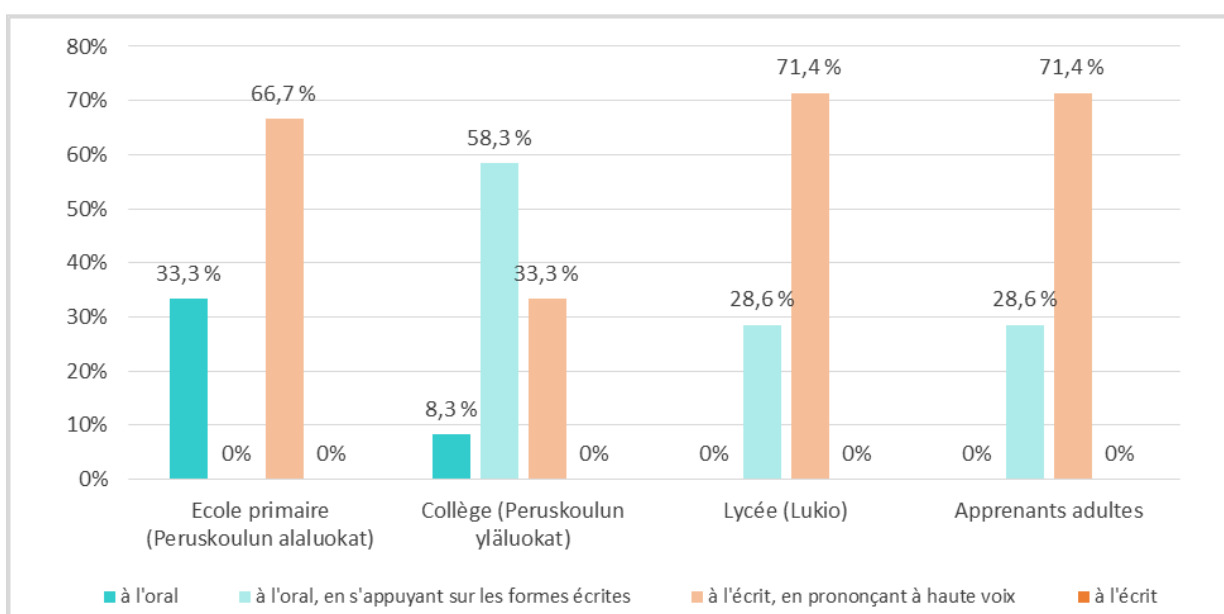


Figure 17. Les approches orale et écrite pendant l'entraînement de la morphologie verbale à l'égard du niveau scolaire

Les enseignants de collège signalent, à leur tour, qu'ils amènent les apprenants à s'entraîner à conjuguer, dans la plupart des cas, à l'oral, mais avec un appui écrit.¹⁷

En comparant les résultats des informateurs de différents âges, nous pouvons voir également que ce sont en particulier les enseignants les plus âgés qui présentent la morphologie à l'écrit, lors de la première introduction (figure 18).

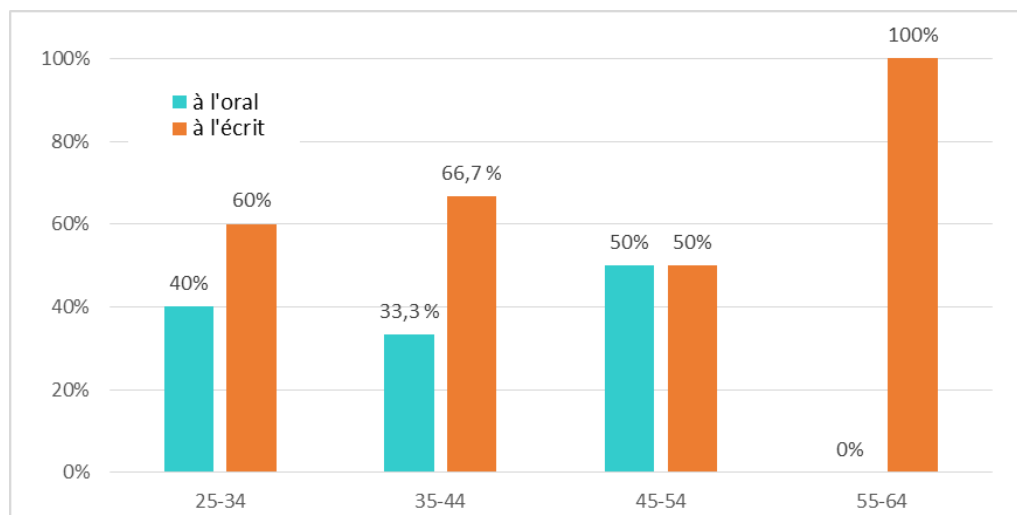


Figure 18. Les approches orale et écrite pendant la première introduction de la morphologie verbale à l'égard de l'âge des enseignants

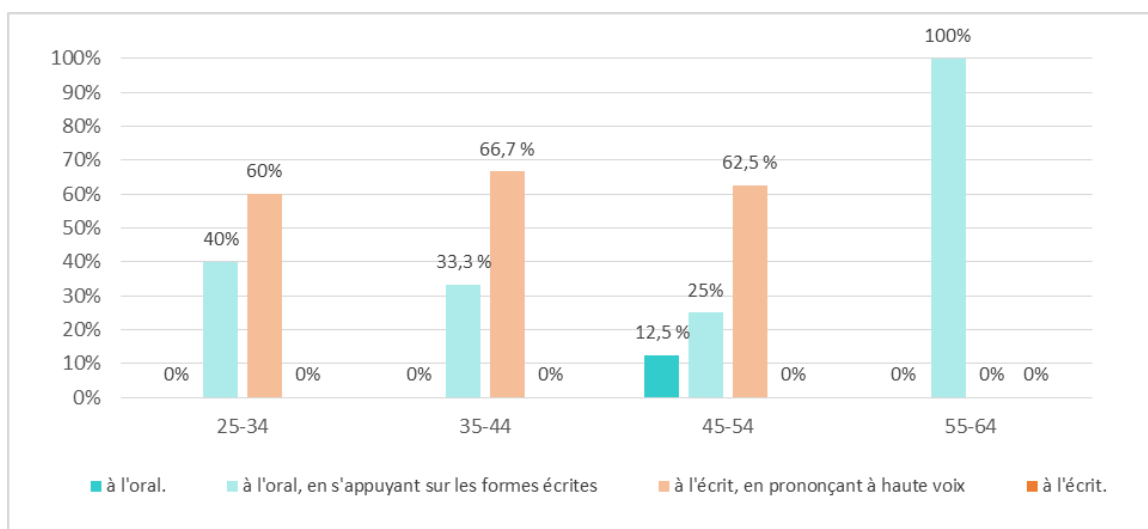


Figure 19. Les approches orale et écrite pendant l'entraînement de la morphologie verbale à l'égard de l'âge des enseignants

Quant à l'entraînement, les enseignants les plus âgés se distinguent des autres informa-

¹⁷ Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs (niveau de confiance de 95%).

teurs de nouveau en indiquant qu'ils amènent les apprenants à s'entraîner à conjuguer, dans la plupart des cas, à l'oral, mais avec un appui écrit. Les enseignants plus jeunes signalent que, dans la plupart des cas, ils amènent les apprenants à s'entraîner à conjuguer à l'écrit, mais en les faisant prononcer les formes à haute voix (figure 19).¹⁸

Pourtant, d'après les réponses à nos questions ouvertes, il semble qu'il n'y ait que quelques enseignants qui introduisent vraiment la morphologie verbale d'abord à l'oral (ex. 22–25). Ces enseignants racontent qu'ils l'introduisent par exemple à l'aide de chansons ou d'autres vidéos sur YouTube ou bien à l'aide de cartes image et de la technique TPR.

- (22) On commence avec les trois personnes du singulier, je , tu, il/elle oralement. Je veux preuve que la prononciation de toutes ces personnes est la même. L'écriture vient après. [...]
- (23) On commence par le verbe être lorsque l'on apprend à se présenter. Je donne toujours le modèle et on regarde un clip etc. De toute façon, on donne "input" tout d'abord et après, les élèves utilisent le verbe en question à l'oral. Puis on apprend à reconnaître le verbe à l'écrit à l'aide d'un jeu (à mettre en ordre les formes verbales) par exemple. Peu à peu, tout le paradigme est introduit. On commence par la production orale et puis on commence à écrire, normalement à la maison on fait des exercices écrits. [...]
- (24) En général, je commence l'enseignement des verbes dès le début des études, à l'aide de cartes image et de la technique TPR [...]¹⁹
- (25) On commence par une chanson et après, on essaie de trouver des exemples des verbes pareils.

En revanche, la majorité de nos informateurs, d'après les réponses ouvertes, semblent introduire la morphologie verbale tout de suite à l'écrit, en écrivant les formes au tableau ou bien en amenant les apprenants à les écrire dans leurs cahiers (ex. 26–27).

- (26) J'explique qu'il y a des verbes réguliers qui ont 3 types de conjugaison et des verbes irréguliers qu'on doit apprendre par cœur. Puis on conjugue sur le tableau un verbe du 1er groupe, et exemples pour conjuguer soi-même. Puis la semaine prochaine le 2ème et le 3groupe. On fait des exercices écrits avec des terminaisons et on les répète ensemble à haute voix. Je fais aussi du bricolage avec les radicaux et les terminaisons qu'on doit combiner.
- (27) D'abord, j'explique aux étudiants que les verbes conjuguent selon le sujet et qu'il faut apprendre la conjugaison par cœur. Par exemple avec les verbes -er, je leur montre qu'on enlève le -er et ensuite on ajoute le -e, -es, -e etc. Quelquefois j'utilise des couleurs différentes pour bien illustrer. Il faut bien sûr aussi apprendre à prononcer le verbe correctement. Alors, je les fais répéter les formes différentes.

En ce qui concerne la phonétique, les enseignants comptent fortement sur la répétition et la

¹⁸ Les écarts entre les groupes d'âge ne sont pas statistiquement significatifs (niveau de confiance de 95%).

¹⁹ Notre traduction. La citation originale : « Aloitan verbien opettamisen yleensä heti opintojen alussa kuvakorttien ja TPR-menetelmän avulla. [...] »

lecture à haute voix: 14 informateurs sur 25 mentionnent qu'ils amènent les apprenants à répéter les formes d'après le modèle de l'enseignant ou d'un enregistrement, mais seulement après que les formes ont déjà été présentées à l'écrit (v. ex. 26–27).

Quant à l'entraînement, seulement 4 de nos 25 informateurs mentionnent les exercices d'écoute. De plus, 2 informateurs mentionnent les chansons, mais nous ne pouvons pas savoir de quel type d'activité il s'agit exactement. Nous pouvons, tout de même, supposer qu'il s'agit au moins d'un exercice oral, avec ou sans appui écrit. En outre, 9 enseignants mentionnent les exercices oraux, dont 4 précisent qu'il s'agit d'exercices oraux avec un appui écrit (ex. 28–31), comme par exemple les exercices A/B (ex. 28 et 29). De plus, 4 enseignants mentionnent qu'ils amènent les apprenants à jouer des dialogues du texte ou à produire des dialogues ou des vidéos. Ces activités se basent, selon toute probabilité, également sur un appui écrit (ex. 32 et 33).

- (28) -des exercices à deux (les dialogues A/B) –les exercices à trous traditionnels –des exercices d'écoute²⁰
- (29) [...] Exercices traditionnels oraux, par exemple des exercices A et B qui se font avec un paire [...]
- (30) [...] exercices orales (reconnaitre et/ou prononcer; relier le pronom personnel et la forme verbale)
- (31) On fait des exercices oraux, on utilise des petites plaquettes en carton où j'ai écrit les terminaisons. [...]
- (32) [...] beaucoup de jeux et de différents dialogues créés par les élèves
- (33) [...] Je leur donne des dialogues à jouer où ils utilisent le verbe en question. [...]

De plus, les jeux semblent être populaires : 9 informateurs les mentionnent, dont 3 précisent qu'il s'agit d'un jeu avec des dés. Plus précisément, 2 informateurs expliquent encore qu'il s'agit d'un jeu où le dé donne aux apprenants soit le verbe à conjuguer soit le verbe et la personne (ex. 34). L'autre ajoute encore qu'après, les apprenants doivent également créer une phrase en utilisant le verbe et la forme en question. Ces jeux sont clairement des activités orales avec au moins un petit appui écrit, à savoir le verbe à l'infinitif.

- (34) [...] Ils font des jeux aux dés. Selon le numéro donné par le dé, ils doivent conjuguer le verbe sur lequel ils tombent quand c'est leur tour. Ensuite ils forment une phrase en utilisant ce verbe. [...]

Pourtant, dans nos données, il n'y a qu'un exemple de l'activité qui semble être complètement orale, sans appui écrit (ex. 35).

²⁰ Notre traduction. La citation originale : « -paritöitä (a/b vuoropuhelut) -perinteiset täydennystehtävät – kuunteluita »

- (35) Je prends les petits comme exemple : Je "danse" et je dis que je danse. Puis je montre quelqu'un et demande Tu dances ? L'élève répond (normalement) oui ou non tout spontanément. Ainsi je continue : Il/Elle (ne) danse (pas). Puis je répète le même avec un auge élève de différent sexe et on continue.

Personne n'a décrit un exercice oral fondé sur des phénomènes proches des apprenants et faisant partie de leur monde. Bien sûr, nous n'avons pas demandé aux informateurs de préciser leurs réponses concernant les activités orales et, en effet, 5 informateurs ne précisent pas du tout leurs réponses sur les exercices oraux. 7 enseignants mentionnent l'informatique, mais non pas dans le contexte des exercices oraux. La dictée est complètement inexistante dans nos données. La distribution des activités orales mentionnées dans les réponses ouvertes est illustrée dans la figure 20.

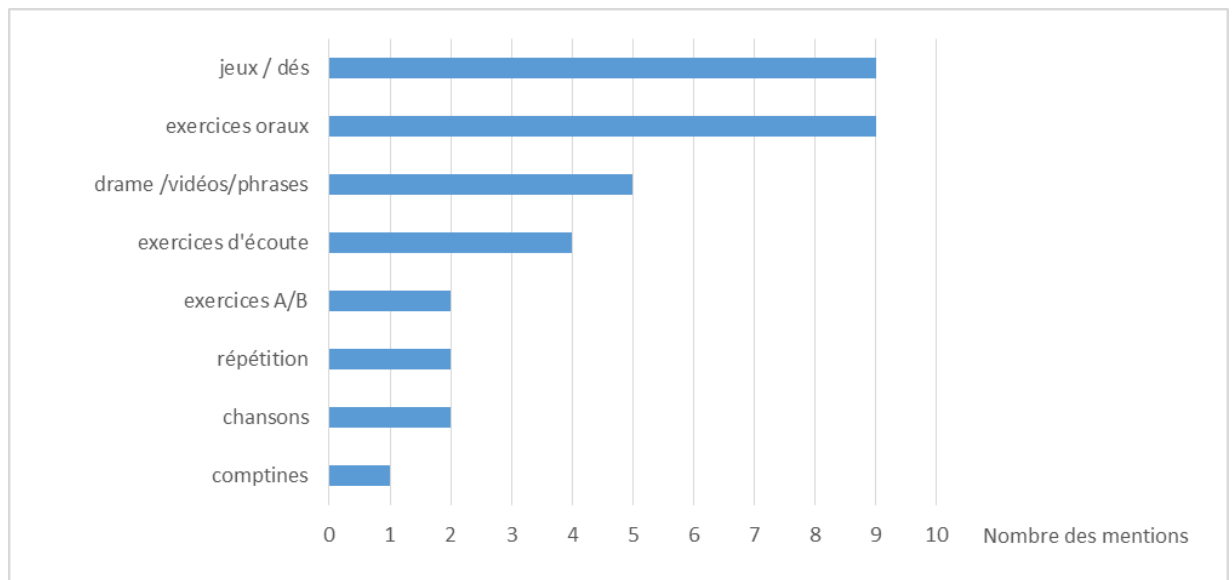


Figure 20. Les activités orales pendant l'entraînement de la morphologie verbale

La majorité des activités décrites par nos informateurs dans les réponses ouvertes sont des activités à l'écrit. De plus, 5 enseignants, soit 20 % de nos informateurs, ne décrivent même que des activités écrites. La distribution des activités écrites mentionnées dans les réponses ouvertes est illustrée dans la figure 21 à la page suivante.

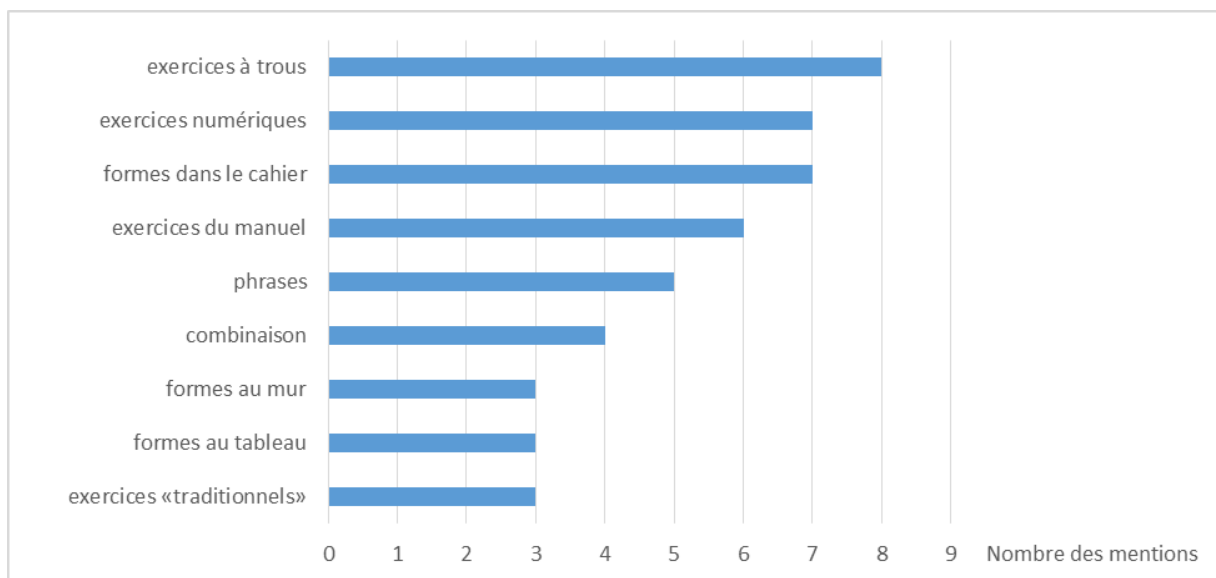


Figure 21. Les activités écrites pendant l'entraînement de la morphologie verbale

Parmi les activités écrites mentionnées, les activités les plus populaires sont les exercices à trous : 8 informateurs sur 25 les mentionnent (ex. 36–39, p.70). Sur nos 25 informateurs, 7 enseignants nomment les exercices numériques, mais, dans la plupart des cas, sans précision (ex. 39–41). Également 7 signalent qu'ils amènent les apprenants à écrire des formes verbales dans leurs cahiers (ex. 36 et 39–40). En outre, 6 informateurs mentionnent les exercices du manuel (ex. 40 et 41) et 5 enseignants disent qu'ils amènent les apprenants à écrire des phrases sur la base des formes apprises (ex. 37–39).

De plus, 4 de nos informateurs racontent qu'ils amènent les apprenants à former des phrases de bouts de phrases ou de pronoms et de formes verbales (ex. 37 et 38). Également 4 enseignants racontent qu'ils amènent les apprenants à écrire des formes au tableau et 2 enseignants racontent qu'ils accrochent les formes au mur (ex. 42). De plus, 3 informateurs mentionnent les « exercices traditionnels », mais nous ne pouvons pas savoir de quels types d'activités il s'agit exactement (ex. 39).

- (36) Des exercices à trou (les élèves doivent ajouter la forme correcte selon le sujet), mais aussi au début , tout simplement, ils écrivent les six forms du verbe parler, par exemple.
- (37) Des conjugaisons systématiques pour commencer Des textes avec des trous Des phrases à construire (des bouts de papier qu'ils doivent mettre à l'ordre pour former une phrase correcte) Des phrases à écrire (concernant leur propre vie)
- (38) Exercîse avec des trous, les pièces de papiers où il faut combiner les radicaux et les terminaison, en écoutant et répètent, en faisant des phrases.
- (39) Exercices traditionnels écrits, par exemple exercice à trous [...] Exercices Quizlet avec ipad Exercies kahoot Les élèves font des vidéos où ils utilisent des verbes étudiés [...] Avec les verbes irréguliers, à la fin de la classe 9, les élèves font un portfolio des verbes irréguliers où ils écrivent la conjugaison des verbes donnés et écrivent des phrases où ils utilisent des verbes

- (40) les exercices du manuel, conjuguer des verbes dans le cahier. Exercices Quizlet.²¹
- (41) Le plus souvent des exercices du livre, quelquefois on écrit le conjugaison plusieurs fois avec des verbes différents. Plus tard on joue "Kahoot", un jeu d'apprentissage en ligne.
- (42) On fait des exercices de combinaisons et après on conjugue les verbes selon des sujets différents avec le crayon ou on utilise des possibilités de smartboard. Les verbes sont aussi accrochés aux murs de la salle.

En conclusion, nous pouvons constater que l'enseignement de la morphologie verbale se base fortement sur les formes écrites. L'ordre dominant semble être que les formes verbales sont d'abord présentées à l'écrit, puis prononcées d'après un modèle et ensuite suivies d'exercices répétitifs. L'ordre opposé, donc d'abord écouter et répéter et puis écrire, paraît rare. D'après nos données, il semble qu'il y ait beaucoup de répétition de formes et de lecture à haute voix aussi bien que d'exercices oraux dans les classes de FLE finlandaises. Les apprenants ont donc souvent la parole. Pourtant, les formes sont souvent répétées telles quelles, sans contexte, et les activités orales ne semblent pas être fondées sur les phénomènes qui font partie de la vie des apprenants.

Cependant, comme c'était le cas avec les tâches authentiques et l'enseignement implicite en général, il se peut que les exercices oraux et d'écoute de ce type soient courants dans les classes de FLE, mais que les enseignants ne les associent pas à l'enseignement de la morphologie verbale, même si les apprenants sont bien exposés aux formes verbales orales pendant les exercices d'écoute. Quant à l'informatique, les informateurs mentionnent souvent les exercices digitaux, mais personne d'entre eux ne les mentionne dans le contexte des exercices oraux. Par contre, en ce qui concerne la morphologie verbale, l'informatique ne semble être qu'un nouvel outil pour faire des exercices tous traditionnels qui se basent sur les formes écrites.

²¹ Notre traduction. La citation originale: « kirjan tehtävät, taivutetaan verbejä vihkoon. Quizlet-harjoitukset. »

6. CONCLUSION

Ce mémoire porte sur l'enseignement de la morphologie verbale en Finlande. Plus précisément, le but de l'étude était d'analyser les techniques utilisées par les enseignants finlandais pour voir si elles correspondent à celles recommandées par les chercheurs. L'objectif du travail était, par conséquent, de répondre à trois questions de recherche précises :

1. Quelles techniques sont recommandées par les études précédentes quant à l'enseignement de la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE ?
2. Quelles techniques sont utilisées en Finlande pour enseigner la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE ?
3. À quel niveau les techniques utilisées par les enseignants en Finlande correspondent-elles à celles recommandées par les chercheurs ?

Dans ce chapitre, nous répondrons à ces questions une par une. De plus, dans la section 6.4, nous discuterons les éventuelles raisons de nos résultats et proposerons des améliorations en nous basant sur les résultats de la présente étude.

6.1 Techniques recommandées par les études précédentes pour l'enseignement de la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE

D'après les recherches antérieures, les notions qui sont centrales pour ce qui est de l'enseignement de la morphologie verbale en FLE sont 1. l'implicité/l'explicité, 2. les tâches authentiques, 3. le métadiscours, 4. la grammaire pédagogique et 5. l'enseignement basé sur l'oral /sur l'écrit.

En ce qui concerne le choix entre l'enseignement explicite et implicite, les chercheurs sont d'avis que la morphologie verbale devrait, en premier lieu, être enseignée par des techniques implicites, donc à l'aide de l'input. Offrir de l'input, surtout à l'oral, en classe est primordial en Finlande, où l'exposition des apprenants à l'input français est limitée en dehors de la classe. En pratique, l'enseignement implicite devrait se construire sur des tâches authentiques. L'idée des tâches authentiques est de créer des situations de la vie réelle dans la classe, mais les tâches simulées sont considérées également comme utiles aussi longtemps que les activités mènent à un résultat concret et qu'elles pourraient faire partie de la vie quotidienne des apprenants.

L'avantage des activités authentiques est que l'input et surtout la fréquence des formes verbales utilisées dans la classe ressemblent automatiquement à ceux de la vie quotidienne. De plus, l'exécution de ces activités exige la combinaison de compétences différentes, autres que linguistiques, comme c'est le cas dans la vie réelle. Au surplus, les tâches authentiques permettent aux apprenants de profiter du *scaffolding*, qui se réfère au processus naturel d'enseignement où l'un aide l'autre à s'acquitter d'une tâche, qui serait autrement trop difficile pour lui avec ses ressources actuelles.

Le processus de l'acquisition peut également être accéléré par l'enseignement explicite. Les règles ne doivent toutefois pas être présentées aux apprenants telles quelles, mais les apprenants devraient être amenés à conceptualiser les régularités de la morphologie eux-mêmes. Autrement dit, l'approche soutenue en premier lieu est la démarche inductive. La démarche déductive ne peut être appliquée que plus tard, quand le phénomène est déjà un peu familier. Concernant la terminologie, les chercheurs conseillent aux enseignants d'amener les apprenants à utiliser leur propre langage au lieu des termes linguistiques pour soutenir leur conceptualisation personnelle. Les termes linguistiques ne sont donc pas nécessaires mais, en revanche, la langue cible devrait être utilisée le plus possible.

En ce qui concerne la grammaire pédagogique, au lieu du groupement traditionnel des trois classes, les chercheurs proposent des systématisations basées sur l'oral pour montrer la vraie régularité de la morphologie qui, d'après eux, se trouve dans les formes orales. Quant à la sélection et l'ordre des formes, les verbes irréguliers, au sens traditionnel, devraient être enseignés en premier lieu, étant les verbes les plus fréquents dans la production.

Pour conclure, les chercheurs recommandent fortement que les formes orales soient présentées en premier lieu et séparément des formes écrites sous forme des exercices d'écoute et des activités orales qui se fondent sur des phénomènes proches des apprenants. Pour baisser le *filtre affectif*, les chercheurs conseillent de profiter de l'informatique. Ce qui est primordial, c'est de donner la parole aux apprenants le plus souvent possible. La phonétique est également nécessaire, mais doit être abordée après.

6.2 Techniques utilisées en Finlande pour enseigner la morphologie verbale de l'indicatif présent aux apprenants de FLE

D'après les résultats de notre questionnaire, il semble que ce soient les techniques explicites qui sont dominantes dans les classes de FLE en Finlande, surtout parmi les enseignants les plus âgés. Les tâches authentiques, la technique implicite proposée par les chercheurs, ne semblent donc pas être courantes en ce qui concerne l'enseignement de la morphologie verbale du présent de l'indicatif.

Quant au métadiscours, la démarche inductive aussi bien que le langage propre aux ap-

prenants sont utilisés par une moitié des enseignants, le plus par les enseignants d'école primaire et de collège, mais les enseignants de lycée et d'adultes appliquent plus souvent la démarche déductive et le langage linguistique.

Pour la grammaire pédagogique, la systématisation dite traditionnelle de 3 classes de verbes, fortement critiquée par les chercheurs, est bien la systématisation dominante dans les classes de langue de FLE en Finlande. Cela dit, la notion de *kenkäverbit* représente un pas (timide) vers les techniques basées sur l'oral proposées par les chercheurs. La simplicité paraît, toutefois, être la priorité pour les enseignants finlandais : les verbes en -er sont abordés en premier lieu parce qu'ils sont considérés comme les verbes les plus faciles.

Concernant les approches orale et écrite, nos résultats indiquent qu'en Finlande, l'enseignement de la morphologie verbale se base fortement sur les formes écrites. L'ordre dominant semble être que les formes verbales sont d'abord présentées à l'écrit, ensuite prononcées d'après un modèle et suivies d'exercices répétitifs. L'ordre opposé, donc d'abord écouter et répéter et puis écrire semble être rare. En ce qui concerne l'entraînement, d'après nos données, il semble qu'il y ait beaucoup de répétition des formes et de lecture à haute voix aussi bien que d'exercices oraux dans les classes de FLE finnoises. Pourtant, les formes sont souvent répétées telles quelles, sans contexte et avec un appui écrit, et les thèmes des activités orales ne semblent pas se rattacher à la vie quotidienne des apprenants. En ce qui concerne l'utilisation de l'informatique, nos informateurs mentionnent souvent les exercices digitaux, mais non dans le contexte des exercices oraux.

6.3 Correspondance des techniques utilisées par les enseignants en Finlande à celles recommandées par les chercheurs

Dans l'introduction, nous avons émis l'hypothèse que l'enseignement de la conjugaison en Finlande se fonde, dans la plupart des cas, sur des techniques explicites, déductives et écrites. Nous nous attendions également à ce que la prononciation ne soit pas pratiquée suffisamment et que l'*input* soit insuffisant. Par conséquent, nous supposons que l'enseignement ne correspond pas aux recommandations et qu'il y a ainsi bien des possibilités pour son développement.

D'après nos données, nous pouvons maintenant constater que nos hypothèses sont bien confirmées, au moins pour les techniques explicites, déductives et la démarche écrite. Contrairement aux recommandations des chercheurs, la morphologie verbale est souvent traitée d'une manière explicite. Cela veut dire que la morphologie est introduite à travers des règles et non pas des exemples et des activités pratiques. Cela vaut en particulier pour les apprenants plus âgés, même si les apprenants plus âgés et plus avancés pourraient profiter de l'enseignement implicite, tout comme les élèves plus jeunes. De même, les formes écrites sont dans la plupart

des cas introduites en premier lieu, à la place des formes orales qui serait l'ordre préféré par les chercheurs pour tous les niveaux, et pas seulement pour les jeunes élèves, comme c'est le cas maintenant dans beaucoup de classes de FLE, d'après notre questionnaire.

De la même manière, en ce qui concerne le métadiscours, la démarche déductive est souvent appliquée, surtout quant aux apprenants plus âgés, à savoir les lycéens et les apprenants adultes. Quant au langage utilisé, ce sont également les enseignants d'apprenants plus âgés qui utilisent le plus la terminologie linguistique au lieu du langage propre aux apprenants, même si l'usage d'un langage propre aux apprenants aussi bien que la démarche inductive pouvaient donner un rôle plus actif également aux apprenants plus âgés et ainsi rendre plus efficace le processus personnel de la conceptualisation et donc le processus de l'acquisition de la morphologie verbale.

En ce qui concerne la prononciation, nous avons vu que les apprenants ont beaucoup de possibilités pour s'entraîner, mais que les formes sont souvent répétées détachées du contexte et les activités orales ne se rattachent pas à la vie quotidienne des apprenants. De plus, les activités orales sont, dans la plupart des cas, liées aux formes écrites. Par conséquent, sans *input* oral implicite, l'entraînement répétitif de la prononciation des formes n'aboutit pas à l'acquisition des formes orales. Par contre, les apprenants continuent à penser aux formes écrites et à essayer de les prononcer à l'aide de leurs savoirs explicites. Sans un *input* vraiment oral et implicite, les formes orales ne s'automatisent donc pas.

6.4 Discussion

Les résultats peuvent s'expliquer par le fait que les enseignants semblent utiliser des techniques implicites, y compris les tâches authentiques, aussi bien que des techniques basées sur l'oral en classe mais qu'ils ne les associent pas avec l'enseignement de la conjugaison, quoique ces activités amènent les apprenants à pratiquer la morphologie verbale implicitement. Par contre, l'enseignement de la conjugaison semble être compris comme une partie séparée de ces exercices implicites et oraux qui, à leur tour, peuvent être liés plutôt au vocabulaire. Par conséquent, quand les enseignants sont interviewés sur la conjugaison, ces activités ne leur viennent pas à l'esprit, même si les formes sont acquises à partir de l'*input*, dont le processus peut être seulement accéléré et non pas remplacé par l'enseignement explicite.

En ce qui concerne l'*input* et les exercices oraux, nous chercherions la réponse dans la formation des enseignants. Premièrement, d'après notre propre expérience récente de la formation des enseignants de FLE dans le département de la formation des maîtres de l'Université d'Helsinki, l'importance de l'*input* et des exercices d'écoute n'était pas soulignée, au moins pas pendant le stage pédagogique qui était la dernière partie de la formation et dont

les conseils se sont donc le mieux gravés dans l'esprit. Par contre, le directeur²² de stage nous a même conseillé de ne pas utiliser des formes verbales que les apprenants ne connaissaient pas encore. Autrement dit, il a interdit d'offrir aux apprenants de l'*input* qui est la clé primordiale pour l'acquisition des formes verbales. Il a également été conseillé d'amener les apprenants à répéter les formes, tout comme nos informateurs l'ont décrit dans la présente étude.

Deuxièmement, la formation pour les futurs enseignants de FLE est la même que pour les futurs enseignants d'anglais et de suédois, entre autres. Toutes les langues étrangères sont donc traitées comme égales, même si par exemple le suédois et l'anglais sont des langues que les apprenants finlandais entendent et lisent quotidiennement beaucoup plus que le français. Dans l'enseignement de ces langues, l'accent doit donc être mis sur des points différents. Quant à l'anglais, on peut se concentrer sur l'enseignement explicite de la grammaire, étant donné que les apprenants sont exposés à l'*input* implicite en dehors de l'école. Par contre, en ce qui concerne le français que les apprenants n'entendent pas en dehors de l'école, se concentrer sur l'enseignement explicite de la morphologie verbale n'aboutit pas à l'acquisition, car les apprenants n'ont pas de base implicite que l'enseignement explicite pourrait renforcer. Autrement dit, l'enseignement du FLE en Finlande devrait se concentrer sur l'*input* beaucoup plus que par exemple l'enseignement de l'anglais et du suédois.

Cependant, la démarche inductive a bien été mise en valeur pendant la formation pédagogique et, pourtant, une grande partie de nos informateurs ont indiqué qu'ils appliquent dans la plupart des cas plutôt la démarche déductive. Il est vrai que ce sont plutôt les enseignants plus âgés qui, d'après nos résultats, appliquent cette démarche. Toutefois, cela vaut également pour une bonne partie des enseignants les plus jeunes qui ont, certainement, les connaissances les plus récentes en ce qui concerne l'importance de la démarche inductive. La formation des enseignants de FLE n'explique donc pas tous nos résultats, mais il faut chercher la réponse ailleurs.

Sandra Savignon (1976 : 10–11) propose une explication possible. Dans son article qui date d'une quarantaine d'années, elle parle déjà des enseignants qui sont acculés par les nouvelles approches. Elle dit que pendant l'élaboration de toutes les nouvelles approches, l'accent a été mis surtout sur les objectifs et les centres d'intérêt des apprenants, mais que les sentiments et les valeurs des enseignants ont été négligés. D'après elle, ce sont justement les sentiments des enseignants qui empêchent la mise en pratique de n'importe quelle nouvelle approche. Plus précisément, elle explique (*ibid.* : 12–13) que les enseignants de langue se sentent souvent mal à l'aise et insuffisants et ont peur des fautes et que l'enseignement explicite avec ses règles leur offre un milieu sûr et sans surprise. Ce phénomène pourrait bien expliquer l'emploi courant de l'approche explicite aussi bien que de la démarche déductive dans

²² Directeur dans le sens neutre, indépendamment du sexe de la personne.

l'enseignement de la morphologie verbale.

Pourtant, pour pouvoir vérifier ces réflexions, il faudra encore étudier les justifications et les motifs des enseignants derrière leurs choix pédagogiques, aussi bien que leurs sentiments, dans de futures recherches. Une autre question qui n'a pas été étudiée dans ce mémoire est l'allocation de temps entre différents types d'activités en classe. En effet, d'après notre étude, nous ne pouvons que montrer les techniques dominantes dans les classes, mais nous ne savons pas dans quelle mesure les autres techniques sont utilisées. De plus, la question de savoir si les enseignants utilisent le français et des formes verbales variées en classe, en offrant donc de l'*input* aux apprenants, reste encore ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

- Al-Khatib, Mohammed (2008) « Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE? »
<http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>
(consulté le 23.11.2016).
- Amokrane, Saliha (2011) « Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. » *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 54. 49–61.
- Arteaga, Deborah, Herschensohn, Julia and Gess, Randall (2003) « Focusing on Phonology to Teach Morphological Form in French. » *The Modern Language Journal* 87 : 1. 58–70.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2000) *Tense and Aspect in Second Language Acquisition : Form, Meaning and Use*. Blackwell : Oxford.
- Bartning, Inge (1998) « Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé. » *Travaux de linguistique* 36. 223–234.
- Bartning, Inge & Schlyter, Suzanne (2004) « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. » *Journal of French language studies* 14 : 03, 281–299.
- Bérard, Évelyne (2009) « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. » Évelyne Rosen (éd.) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le Français dans le Monde. Clé International, Paris. 36–44
- Besse, Henri & Porquier, Rémi (1991) *Grammaires et didactique des langues*. Hatier, Paris.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (2005) [1968] *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques. Contient un entretien avec Pierre Bourdieu recueilli par Beate Kraus*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Brouté, Alain (2009) « La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre. » *Synergies Espagne* 2. 213–221.
- Brunet, Étienne (1981) *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours : d'après les données du Trésor de la langue française*. Slatkine, Genève.
- Bybee, Joan L. (1991) « Natural morphology : The organization of paradigms and language acquisition. » *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 67–91.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris.

- Courtyllon, Janine (1980) « Que devient la notion de progression? (What's Happened to the Idea of Progression?) » *Français dans le Monde* 153. 89–97.
- Courtyllon, Janine (2003) *Elaborer un cours de FLE*. Hachette, Paris.
- Csécsty, Madeleine (1968) *De la linguistique à la pédagogie. Le verbe français*. Hachette/Larousse, Paris.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Ellis, Rod (2009) « Task-based language teaching : Sorting out the misunderstandings. » *International Journal of Applied Linguistics* 19 : 3. 221–246.
- Fenneteau, Hervé (2015) *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod, Paris.
- Flament-Boistrancourt, Danièle, & Gevaert, Raymond (1997) « Questions de formes, ou pour un apprentissage intégré de la morphologie verbale du français en Belgique néerlandophone : Métadiscours et enseignement/apprentissage des langues. » *Linx* 36. 169–170.
- Fougerouse, Marie-Christine (2001) « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. » *Ela. Études De Linguistique Appliquée* 2. 165–178.
- Geffroy Konstacky, Danièle, & Novakova, Sylva (2011) « De la phonologie à la graphie vers leur synergie : une expérience tchèque. » *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 54. 63–72.
- Germain Claude & Séguin Hubert (1995) *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Centre Educatif et Culturel, Anjou.
- Gerolimich, Sonia & Stabarin, Isabelle (2007) « Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française », Taylor C. (éd.) *Aspetti della Didattica e dell'Apprendimento delle Lingue Straniere, Trieste, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione*. 147–165.
- Gerolimich, Sonia & Stabarin, Isabelle (2014) « Une systématisation de la conjugaison française Feed-back et remodèlements didactiques. » Sautot, Jean-Pierre, & Roubaud, Marie-Noëlle (éds) *Le verbe en friche : approches linguistiques et didactiques*. Peter Lang, Bruxelles.
- Gerolimich, Sonia & Stabarin, Isabelle (2015) « Acquisition de la morphologie verbale du français : oral vs écrit. » Havu, Eva & Paloheimo, Maria (éds) *L'acquisition de constructions verbales en langue étrangère*. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki *TOME XCIX*, Helsinki.
- Gougenheim, Georges, Rivenc, Paul, Michéa, René, Sauvegeot, Aurélien (1967) *L'élaboration du français fondamental (1er degré) : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier, Paris.

- Herschensohn, Julia (2003) « Verbs and rules : Two profiles of French morphology acquisition. » *Journal of French Language Studies* 13. 23–45.
- Harjanne, Pirjo & Tella, Seppo (2004) « Kielididaktiikan nykypainotuksia. » *Didacta Varia* 9 : 2. 25–52.
- Hildén, Raili & Rautopuro, Juhani (2014) *Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014 : 4. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.
- Hills, Philip James (1983) *A dictionary of education*. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Hirsjärvi, Sirkka (1983) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava, Helsinki.
- Härmälä, Marita & Huhtanen, Mari (2014) *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014 : 3. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, s.l.
- Krashen, Stephen D (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, Stephen (1992) « The Input Hypothesis: An Update. » James E. Alatis (éd.) *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*. Georgetown University Press, Washington D.C. 409–431.
- Kalmbach, Jean-Michel (2009) *La grammaire française de l'étudiant finnophone*. Publications de l'Institut des langues modernes et classiques 2, Université de Jyväskylä, Jyväskylä.
- Kemps, Nancy, Housen, Alex & Pierrard, Michel (2010) « Instruction grammaticale et stabilisation de la morphologie verbale : l'accord sujet-verbe à la 3ième personne. » Olga Galatanu *et al.* (éds) *Enseigner Les Structures Langagières En FLE*. Peter Lang, Bryssel. 249–268.
- Lavrakas, Paul J. (2008) *Encyclopedia of survey research methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks, Californie.
- Makassikis, Martha, & Pellat, Jean-Christophe (2011) « Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes. » *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 54. 21–48.
- Mayer, Edgar (1969) « Stems in the French verb. » *The French Review* 42 : 4. 555–568.
- Michot, Marie-Eve (2014) « L'acquisition de l'accord sujet-verbe en FL2 : L'influence du type de verbe et de sujet produits. » *SHS Web of Conferences* 8. EDP Sciences, s.l.. 1537–1550.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence (2004) *Second Language Learning Theories*. 2^{ème} édition. Arnold, Londres.
- Mucchielli, Roger (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème, applications pratiques*. 10^{ème} édition. ESF éditeur, s.l..

- Myles, Florence, Hooper, Janet, & Mitchell, Rosamond (1998) « Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. » *Language learning* 48 : 3. 323–364.
- Nadeau, Marie & Fisher, Carole (2011) « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? » *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 4 : 4. 1–31.
- Nurmi, Tanja (2014) *Les apprenants finnophones et le système verbal du français : problèmes liés à la morphologie verbale*. Mémoire de master (inédit), Département des langues modernes, Université de Helsinki.
- Paloheimo, Maria (2015) « Morphologie verbale et stade acquisitionnel : analyse pilote des productions écrites et orales d'étudiants de FLE finnophones » Havu, Eva & Paloheimo, Maria (éds) *L'acquisition de constructions verbales en langue étrangère*. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki TOME XCIX, Helsinki.
- Polido, Rosimeire Maria & Taillefer, Rejane J. de Q.F. (Texte à paraître In Actes du SEDI-FRALE XIII – Assomption. 2006) « Grammaire : Le défi d'apprendre et d'enseigner. »
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiIjYHZr9nMAhXECCwKHclJDtQQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uel.br%2Fccch%2Fcaa%2Fpublicas%2FArtXIXFran.doc&usg=AFQjCNHIJPE_8VWajYFpTU7eGXt2L3P7FQ&sig2=jQnPwj7sthyXG4pmAEWig&bvm=bv.122129774,d.bGg (consulté le 15.10.2016).
- Plas, Mathieu, & Lavanant, David (2010) « De l'intérêt de baser une progression sur l'acquisition d'un système linguistique : l'exemple d'un public de niveau A2. » Olga Galatanu *et al.* (éds) *Enseigner Les Structures Langagières En FLE*. Peter Lang, Bryssel. 77–88.
- Pleško, Martin (2013) « La conjugaison du verbe français basée sur le code oral. » *Romanica Olomucensia* 25 : 2. 145–150.
- Puren, Christian (1996) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé International, Paris.
- Ravazzolo, Elisa, Jouin, Emilie, Traverso, Véronique & Vigner, Gérard (2015) *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Hachette Livre, Vanves.
- Richer, Jean-Jacques (2012) *La didactique des langues interrogée par les compétences*. E.M.E, Bruxelles.
- Robert, Jean-Pierre (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Collection L'Essentiel français. Ophrys, Paris.

- Robert, Jean-Pierre, Rosen, Evelyn & Reinhardt, Claus (2011) *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette, Paris
- Savignon, Sandra J. (1976) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages. (Detroit, Michigan, April 23, 1976)
- Salkind, Neil J. (2009) *Exploring research*. Pearson/Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Salkind, Neil J. (2010) *Encyclopedia of research design*. Sage, Thousand Oaks.
- Schlyter, Suzanne (2005) « Formes verbales au pluriel à l'oral - plus marquées chez les apprenants guidés que non-guidés ? » Jonas Granfeldt et Suzanne Schlyter (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle*. Actes du «Festival de la morphologie. PERLES, 20, 125–129.
- Schlyter, Suzanne (2006) « Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants ». <http://lup.lub.lu.se/record/536923> (consulté le 23.11.2016)
- Singly, François de (2000) *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Nathan, Paris.
- Spafford, Carol Sullivan, Itzo Pesce, Augustus J., Grosser, George S. (1998) *The cyclopedic education dictionary*. Delmar, cop, Albany, N.Y.
- Surcouf, Christian (2011) « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe. » *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 54. 93–112
- Thomas, Anita (2006) *Les formes du type je parle dans l'interlangue d'apprenants du FLE et la fréquence dans l'input*. (licenciatavhandling) Les Langue Romanes Centre de langues et de littérature.
- Thomas, Anita (2008) « Formes par défaut et fréquence dans l'input en FLE. » Mathieu Loiseau et al. (éds) *Autour des langues et du langage : Perspective pluridisciplinaire*. Presses Universitaires de Grenoble, s.l.. 249–256.
- Tuomi, Jouni, Sarajärvi, Anneli (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Véronique, Georges Daniel (2014) « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe. » *Français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 30–43.
- Vigner, Gérard (2004) *La grammaire en FLE*. Hachette, Paris
- Vigner, Gérard (2010) « Quelle grammaire ? Pour quels publics ? » Olga Galatanu et al. (éds) *Enseigner Les Structures Langagières En FLE*. Peter Lang, Bryssel. 33–40.

Ågren, Malin (2015) « La liaison préverbale comme accord sujet-verbe en nombre en FLE »
Havu, Eva & Paloheimo, Maria (éds) *L'acquisition de constructions verbales en
langue étrangère*. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki *TOME*
XCIX, Helsinki.

ANNEXE 1 : Questionnaire

Enseignement de la conjugaison

BIENVENUE!

Merci de répondre à ce questionnaire traitant l'enseignement de la conjugaison **de l'indicatif présent** dans la classe.

L'enquête se compose de 15 questions dont 3 ouvertes et 12 à choix multiple. Il vous prend environ 15 minutes au maximum.

Les questions sont en français et j'espère que vous pouvez répondre en français en premier lieu. (Si vous pensez que ce n'est pas possible, le finnois convient aussi.)

Les données resteront anonymes.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

Cordialement,

Essi Vesterinen

essi.vesterinen@helsinki.fi

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Répondez d'abord à quelques questions générales.

À quel niveau enseignez-vous?

- ☐ Peruskoulun alaluokat
- ☐ Peruskoulun yläluokat
- ☐ Lukio
- ☐ Ammattikoulu
- ☐ Aikuisopiskelijat

Si vous enseignez à plusieurs niveaux et que vos techniques diffèrent selon le niveau, répondez à toutes les questions du point de vue d'un niveau choisi.

Vous enseignez à des apprenants

- ☐ finnophones.
- ☐ suédophones.

Où enseignez-vous? Introduisez le code postal de l'institution.

Votre année de naissance.

Votre sexe

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin
- ☐ Autre

PREMIÈRE INTRODUCTION 1/2

Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois, qu'est-ce que vous faites?

Comment la leçon se construit-elle? Quelles techniques utilisez-vous? Décrivez ce qui se passe en classe en pratique.

PREMIÈRE INTRODUCTION 2/2

Vous venez de décrire la première introduction à la conjugaison dans la classe. Répondez maintenant à quelques questions plus précises concernant cette introduction.

Choisissez l'alternative la plus convenante, même si vous n'êtes pas tout à fait d'accord.

Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois

- ☐ vous introduisez les formes d'abord à l'oral.
- ☐ vous introduisez tout de suite les formes écrites.

Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois

- ☐ vous expliquez la règle aux apprenants et après ils peuvent s'entraîner.
- ☐ les apprenants sont amenés à deviner la règle eux-mêmes.

Quand vous introduisez la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants pour la première fois

- ☐ la conjugaison est introduite à travers des tâches pratiques sans mentionner que le sujet est précisément la conjugaison.
- ☐ la conjugaison est introduite de manière que les apprenants sont conscients qu'il s'agit de la conjugaison en tant que système.

Quels termes utilisez-vous dans la classe quand vous enseignez la conjugaison de l'indicatif présent?

- ☐ Nous utilisons plutôt des termes linguistiques. (comme la 1^{re} personne du singulier, verbe, conjugaison etc.)
- ☐ Nous utilisons plutôt des termes propres aux apprenants. (comme minä-muoto, sinä-muoto, tekeminen etc.)

Comment expliquez-vous la conjugaison de l'indicatif présent aux apprenants? (par ex. : les 3 classes, radical+terminaisons, sur la base des formes orales, sd. kenkäverbit...)

ENTRAÎNEMENT 1/2

Quels types d'activités utilisez-vous dans la classe pour entraîner les apprenants à conjuguer après la première introduction? Expliquez en pratique.

ENTRAÎNEMENT 2/2

Vous venez de décrire comment vous entraînez les apprenants à conjuguer dans la classe après la première introduction. Répondez maintenant à quelques questions plus précises concernant cet entraînement.

Choisissez l'alternative la plus convenante, même si vous n'êtes pas tout à fait d'accord.

Dans la classe, nous nous entraînons à conjuguer dans la plupart des cas

- ☐ à l'oral.
- ☐ à l'oral, mais en nous appuyant sur les formes écrites. (Par ex. les apprenants peuvent garder leurs cahiers ouverts quand ils font des tâches pratiques)
- ☐ à l'écrit, mais nous prononçons souvent les formes à haute voix ensemble.
- ☐ à l'écrit.

Dans la classe, nous nous entraînons à conjuguer dans la plupart des cas

- ☐ en faisant des activités pratiques sans que les apprenants soient conscients que le sujet est précisément la conjugaison.
- ☐ en faisant des activités dont les apprenants savent que le sujet est précisément la conjugaison.

Quels termes utilisez-vous dans la classe quand vous vous entraînez à conjuguer à l'indicatif présent?

- ☐ Nous utilisons plutôt des termes linguistiques. (comme la 1^{re} personne du singulier, verbe, conjugaison etc.)
- ☐ Nous utilisons plutôt des termes propres aux apprenants. (comme minä-muoto, sinä-muoto, te-keminen etc.)

AUTRES REMARQUES

Voulez-vous ajouter encore quelque chose concernant cette enquête ou l'enseignement de la conjugaison? Sinon, appuyer "seuraava".

MERCI!

Merci d'avoir participé!

Si vous voulez recevoir les résultats de l'enquête, laissez votre adresse e-mail ici.
